

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



“AMERICANIZE ALL FOREIGNERS ”

LA INFLUENCIA DEL NIÑO MEXICANO MIGRANTE EN EL SECTOR EDUCATIVO
DE BAJA CALIFORNIA Y CALIFORNIA, 1915-1936”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN HISTORIA

P R E S E N T A

BRENDA HERNÁNDEZ CAZARES

Director de tesis:

Dr. Marco Antonio Samaniego López

Tijuana, Baja California,

noviembre, 2023

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

*A mis padres,
que, sin tener mucho, me dieron todo.*

Agradecimientos

El proceso de este trabajo fue largo y satisfactorio, así como desgastante, por ello es pertinente tener presente el apoyo de aquellos que hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Agradecer principalmente al Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California, que por medio del programa de Maestría y Doctorado en Historia y los miembros que lo conforman, se me dio la oportunidad de ingresar al posgrado. Así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que se me otorgo para la realización de esta investigación.

Agradezco, además, a mi director de tesis Marco Antonio Samaniego López por la paciencia y la orientación, así como el creer en esta investigación y su aportación a la historiografía de la educación. Por incitarme a pensar los temas desde otra perspectiva, siempre con la idea de aportar cosas nuevas y no ser repetitiva, sin dejar de mencionar las clases enriquecedoras que me retaban a cuestionar el aprendizaje y el quehacer histórico de nuestra región.

Es necesario nombrar y agradecer a los profesores que me compartieron de su conocimiento durante la maestría me hicieron replantear y cuestionarme cosas nuevas; a Dr. Ramiro Jaimes, Dra. Lorenia Urbalejo, Dr. Atahualpa Chávez, Dr. Rogelio Ruiz, gracias. Así como aquellos compañeros de generación con los que compartí esta experiencia que no fue fácil vivir durante la pandemia que nos marcó de una u otra manera. En especial a mi compañera y colega Alexa Macías, que siempre fue precisa y atinada con sus comentarios de aliento.

Agradezco al Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones Históricas UABC y a quienes lo conforman y en su tiempo lo conformaron, por el apoyo aún en días difíciles de pandemia. Al Archivo Histórico de Tijuana y a la coordinación del Doctor Josué Beltrán por el apoyo en la revisión y facilitación de archivos digitales.

Por último, agradezco a mis padres Catarino Hernández y Tadea Cazares, por el apoyo y amor incondicional que siempre me dan, por siempre querer ver que me supere, y a mi hermano Alejandro Hernández por su apoyo moral. Agradecer además a mi pareja Saúl Gómez,

que estuvo en momentos de debilidad y ansiedad, que me dio aliento y sustento emocional. Y no menos importante, a Mili, que en momentos de ansiedad fue mi auxilio y mi alegría.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	6
EVIDENCIAS, ARCHIVOS Y FUENTES DIGITALES	9
ESTRUCTURA DEL CONTENIDO	10
CONCEPTOS	12
□ <i>Americanización:</i>	12
□ <i>Mexicanización:</i>	14
□ <i>Niño/a mexicano/a</i>	15
CAPÍTULO 1.	20
EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.	20
LAS APORTACIONES DE CALIFORNIA Y BAJA CALIFORNIA.	20
<i>Antecedentes. La historia de la educación en México</i>	20
<i>Aportaciones a la historiografía de la educación</i>	22
<i>El estudio de la frontera y sus nuevas necesidades de análisis</i>	26
<i>Conclusión y aportación de esta investigación</i>	28
CAPÍTULO II. EDUCACIÓN, POLÍTICA Y ENTORNO EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA FRONTERA BAJACALIFORNIANA DE 1915 A 1936	29
1. <i>De las aportaciones de Esteban Cantú a la federalización (1915-1936)</i>	29
2. <i>La creación de la secretaría de educación Pública 1920. De las iniciativas educativas en el centro del país al desenvolvimiento de la educación en la frontera bajacaliforniana</i>	35
3. <i>Cronología intermitente Los intentos locales de mejorar el sistema educativo bajacaliforniano (1915-1932)</i>	37
4. <i>El temor de las autoridades bajacalifornianas</i>	49
4.1 <i>La actitud de las autoridades bajacalifornianas y sus propuestas</i>	49

5. Los intentos de mexicanizar la frontera	55
5.1 Medios de mexicanización utilizados en la población mexicana que reside en Estados Unidos.	57
6. CONCLUSIONES GENERALES	59
CAPÍTULO III. POLÍTICA, EDUCACIÓN E “INTEGRACIÓN”; LA PRESENCIA DEL INFANTE MEXICANO EN CALIFORNIA	61
1. La integración del mexicano al sector agrícola en Estados Unidos	61
2. La utilización del niño mexicano en la mano de obra agrícola estadounidense	66
2.1 La participación del niño en las cosechas	66
3. La problemática educativa del niño mexicano en Estados Unidos	68
3.1 La niñez mexicana que se educa en California	69
3.2 Intereses económicos y educación: la educación manual e industrial en escuelas elementales estadounidenses para mexicanos.	73
4. El programa de americanización en California y su impacto en la población mexicana migrante	76
5. Desarrollo y adopción de la enmienda al trabajo infantil en Estados Unidos: el caso de California.	80
6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	83
CAPÍTULO IV. UN ENFOQUE DISTINTO SOBRE LA EDUCACIÓN HACIA LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS	85
1. La interacción en la frontera desde un enfoque socialmente educativo	85
2. Segregación y educación	88
2.1 La disputa por la segregación	91
CONCLUSIONES GENERALES	95
FUENTES	98
Archivos consultados	98
Hemerografía	98
Bibliografía	98

INTRODUCCIÓN

La línea de investigación referente a la educación es muy amplia y abordada por distintos autores desde diferentes perspectivas, lo cierto es que siempre quedan vacíos dentro de la amplia literatura. Algunos autores y autoras, abordados en este proyecto, se han dedicado a trabajar temas relacionados con la educación y se han dado la tarea de darle respuesta a preguntas sobre el proceso de formación y consolidación de instituciones educativas en Baja California, como es el caso de esta tesis.

El Distrito Norte de la Baja California, como es ampliamente conocido, colinda con California, Estados Unidos, además de una relación con Arizona, dado que se comparte 60 kilómetros de límite territorial con dicho estado. A pesar de la relevancia de dicha parte del límite, en este escrito centro la atención en California, dado que considero que para el tema de la educación se tienen mayores vínculos y se crean distintas reacciones en ambos lados de la frontera. Sin embargo, a pesar de esta influencia mutua, la asimetría de poder juega un papel muy importante al momento de tomar acciones. El caso del contexto educativo no es la excepción, es por ello por lo que en este trabajo se analiza el contexto del niño mexicano en California y en el Distrito/Territorio Norte de la Baja California¹. Dada la intensa movilidad que se generaba, sobre todo por la actividad agrícola, pretendo abordar los dos lados del límite territorial, así como algunos núcleos que concentraban a la población mexicana. Por tanto, el objetivo se enfoca en comprender cómo este sujeto, el niño/niña influyó en la manera de pensar la organización de la estructura educativa de ambos lados. La temporalidad que abordo es de 1915 a 1936, periodo en el cual se constituyó y funcionó una estructura educativa que dependía del gobierno del Distrito/Territorio Norte de la Baja California.

Parto de dicha temporalidad, no porque sea aplicable de manera simultánea en ambos lados, pero sí me permite hacer las diferenciaciones con respecto a la actuación de los gobiernos del Distrito/Territorio Norte de la Baja California, para hacer comparaciones y mostrar como la niñez mexicana, eran objeto de atención en ambos lados, debido a que su carácter migratorio era un tema relevante para las autoridades de ambos países. Si tomara los procesos de California o en general de Estados Unidos, sería indispensable tener en cuenta otros aspectos mucho más

¹Utilizo la expresión Distrito/ Territorio Norte de la Baja California, dado que la temporalidad de la tesis abarca a 1936. Señalo que el Distrito Norte de la Baja California pasó a ser Territorio Norte de la Baja California en febrero de 1931.

amplios, dado que el contexto de migrantes asiáticos o europeos, - incluso la migración interna de población afroamericana – ampliarían los propósitos de este escrito.

Como ya mencioné, la colindancia territorial de Baja California con California, es un factor que condiciona muchos aspectos debido a la interacción que existe en diversos ámbitos: comercial, turístico, familiar, además de infraestructura y para este caso, temas de índole laboral y educativo. Los mexicanos que migraron de diversos lugares de México, ya sea de manera temporal o permanente, llegaron a California en busca de oportunidades y como respuesta a la necesidad de mano de obra en los sitios a los que llegaron. Dicho proceso migratorio, generó una problemática educativa debido a la concentración de mexicanos en muchas ciudades de California.

La migración de los infantes mexicanos que desertaban de las aulas de nuestro país para trabajar en las áreas agrícolas en California, debido a la educación que se les comenzó a impartir, generó descontento por parte de los agentes educativos de Baja California, dado que se consideraba que se perdía el sentido de patria y se adquirían costumbres que eran catalogadas como extrañas a la cultura nacional.

Para las autoridades involucradas en la educación en el Distrito Norte de Baja California, existía un entorno americanizado en el que comenzaba a desenvolverse la niñez mexicana, en el sentido de arraigar prácticas u optar por ciertas opciones estadounidenses, lo que se consideraba como obstáculos para la penetración de las ideas y políticas nacionalistas educativas mexicanas. A esto se le sumó la preocupación de la deserción y preferencia de la población en edad escolar de optar por educarse en California, ya sea por la cercanía, trabajo, cuestiones económicas o mejor educación, además de lo que representaba aprender el idioma inglés. La preferencia de la educación estadounidense era una preocupación, dado que, por ser otro país, la instrucción que se les impartía a los extranjeros, en este caso mexicanos, era considerada peligrosa por las autoridades. Como abordaré a lo largo de la tesis, en Estados Unidos existía una política de americanización, claramente orientada a grupos extranjeros con fines de integración, asimilación de la cultura y para fines político-económicos.

Tanto el entorno americanizado, como las políticas del otro lado de la frontera, llevaron a las autoridades a pensar en opciones para la mexicanización, tanto en lo político, como en lo cultural. Por ello, se actuó en la implementación de ideales prácticos y nacionalistas, se plantearon distintas campañas de saneamiento, se propusieron e implementaron ciertos

discursos sobre los mexicanos para la población y se sostuvieron ciertas prácticas, entre ellas: talleres, programas y eventos. La finalidad era lograr el arraigo y en el caso de quienes migraran en algún momento, tuvieran conocimientos suficientes del pasado mexicano que les permitiera establecer diferencias con lo que aprendieran en el sur de California.

Esta investigación se centra entonces, en la medida de lo posible en la niñez mexicana en el sur de California. Si bien este es un escrito que no profundiza en los factores de atracción y desplazamiento del migrante mexicano, como algunos otros libros o proyectos de la frontera norte ya han planteado, sí pretendo aportar a la construcción de una historiografía que analiza la correlación que existe en ambos lados del límite fronterizo. Sin duda, el hecho de que no existan referencias limitadas hacia la niñez es una problemática, dado que no es posible rescatar la visión de los niños y niñas en la dimensión que pretendíamos. Sin embargo, en futuras investigaciones considero que podré hacer énfasis en dicha perspectiva, misma que considero indispensable para explicar el proceso en su conjunto.

Pretendo problematizar y profundizar a la historiografía de la educación en Baja California, en el periodo destacado, 1915 y 1936. Si bien, ciertos autores ya han hecho aportaciones a la historiografía de esta época desde distintas vertientes, como mujeres, educación socialista, federalización de la educación, cultura escolar, gobiernos y educación desde una perspectiva fronteriza, quienes lo han hecho, no ha intentado observar a la niñez mexicana en el sur de California y los efectos que esto tuvo entre las autoridades mexicanas. Es decir, que, desde distintos ámbitos de acción, la niñez mexicana era motivo de atención por sus significados hacia el futuro. Para unos, las autoridades mexicanas, la idea de mantener el sentido patrio, para los estadounidenses, la asimilación a sus costumbres y leyes. Estados Unidos, sobre todo en las primeras dos décadas de siglo XX, se tuvo el propósito de unificar a los millones de personas que recibía y para ello construyeron programas de asimilación. La niñez mexicana vivió una parte de dicho proceso.

Desde mi punto de vista, dentro de la poca literatura, los temas, las fuentes y las ideas se repiten. Una de las más referenciadas, defiende la idea que la educación en el Distrito/Territorio tiene ciertas particularidades por su condición fronteriza. Por ello, destaco que esta investigación parte de la idea de que es necesario ver los dos lados que influyen en entornos cambiantes en los dos países. No existe sincronía, pero sí correlación en función directa a la mano de obra y vinculado a ello, la pregunta de cuál es el futuro de los hijos de los migrantes que, por temporadas, trabajaban en espacios de movilidad en el sur de California.

En este caso, eso es lo que nos ayudará a entender las prácticas y las acciones tomadas por los gobiernos locales y las autoridades educativas de Baja California y California. Por ello, la aportación de la presente investigación es no solo entender la parte mexicana de la frontera sino también la estadounidense, en este caso California.

Consecuente a esto, se ha planteado la siguiente pregunta a responder a lo largo de este texto; ¿Cómo influye el desplazamiento del niño mexicano en la correlación y organización de la estructura educativa dirigida a estudiantes de origen mexicano, en el periodo de 1915 a 1936 en California y Baja California?

Evidencias, archivos y fuentes digitales

Esta tesis fue elaborada durante los tiempos de pandemia, por ello podría parecer escasa la revisión de archivo físico, sin embargo, fue fructífera. Además, habría que mencionar que este trabajo también está conformado por trabajo de acervos digitales de distintas universidades de Estados Unidos.

El Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, fue fundamental para el primer capítulo de esta tesis, ya que es aquí donde podemos conocer en telegramas, comunicados y oficios, las percepciones que se tenían sobre la frontera mexicana desde los representantes del gobierno federal. Por otra parte, las cartas, los informes del día a día muestran cómo se representaban los eventos relacionados con el tema educativo en el contexto fronterizo. Advierto que este archivo no fue consultado directamente por la imposibilidad de viajar a la Ciudad de México, sino que se trató de material facilitado por el director de la presente tesis, quien me proporcionó los materiales obtenidos durante una de sus estancias en la mencionada ciudad.

Por otra parte, los archivos que también permiten conocer el desenvolvimiento del quehacer en la frontera, son los recuperados del acervo documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California. Fondos como del Archivo General de la Nación, con los respectivos fondos como el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Gobierno y Obregón-Calles fueron claves para comprender el desenvolvimiento de las autoridades tanto federales como locales. De igual forma, otros fondos fueron utilizados como el Abelardo L. Rodríguez y Pablo Herrera

Carrillo, sin duda de particular relevancia para comparar información y explicar el tema central de esta propuesta de explicación.

Para comprender la parte estadounidense fue un reto el tema de los archivos, debido a las condiciones que se presentaron durante el cierre de la frontera. Sin embargo, el contenido de las universidades en acervos digitales hizo posible el análisis de la parte estadounidense que buscaba esta investigación. El acervo digital principal fue *HathiTrust Digital Library*, ya que hizo posible la búsqueda de material correspondiente a la época de estudio en distintas universidades de California. De este acervo se pudieron recuperar archivos como reportes educativos, la ley escolar de California, archivos del *Bureau of Education*, boletines y manuales sobre las propuestas y acciones de grupos para la americanización, así como algunos trabajos de académicos que se escribieron durante el periodo de estudios e hicieron posible el análisis de la situación escolar y de integración de los mexicanos en California. Con base a ello es posible tener sustento para demostrar en la medida de lo posible las acciones en torno a la educación de la niñez mexicana tanto en Baja California como en California.

Otro de los recursos importantes para este proyecto fue la *California Digital Newspapers Collection* para reforzar la información encontrada en los acervos de las universidades. Los periódicos encontrados mostraron la opinión pública desde distintas perspectivas sobre la situación de la educación de los niños migrantes mexicanos. Esta parte de la revisión permitió conocer las condiciones en las que los mexicanos trabajaban y las opiniones que se generaban en torno a ello, centrado en el tema de la educación y lo que era primordial para algunos sectores, como era la asimilación al país en el que trabajaban los infantes.

Estructura del contenido

Este trabajo se conforma por cuatro capítulos. El primero de ellos hace referencia a las aportaciones historiográficas existentes en la frontera cercana a Baja California, en el que no solo se le trata de dar sentido a la aportación de esta investigación dentro de los estudios históricos, sino también, hacer visible las necesidades de estudio en la frontera. Para esto se hace un breve recorrido historiográfico, desde la poca literatura bajacaliforniana, hasta los estudios que se han hecho en California, Estados Unidos sobre la educación. Todo esto en el periodo de finales de la revolución mexicana y la posrevolución. Indico que la diferencia de materiales producidos es muy grande, dado que el tema de la educación en California abarca

muchos aspectos. Sin embargo, en lo que se refiere a la niñez mexicana, los trabajos no son tan numerosos.

El capítulo dos se centra en Baja California y sobre todo en la frontera mexicana para comprender el contexto local. Realizo un recorrido sobre la actuación de las autoridades del Distrito/Territorio, lo cual nos permite visualizar que tan involucrado estaban en asuntos escolares. Del mismo modo, esta narrativa hace evidente las inconformidades, necesidades y las molestias de los gobiernos y las autoridades en la educación. Este panorama, si bien nos muestra una educación en crecimiento, al mismo tiempo nos muestra una historia de las necesidades y problemas para organizar el sistema educativo en el Distrito/Territorio.

En el capítulo tres analizo el desplazamiento de los mexicanos a Estados Unidos. Se presenta el contexto en el que vivía la niñez mexicana en el estado de California y cómo representó una problemática para dicha entidad. La actividad económica de los años aquí abordados fue de un crecimiento intenso, que requería de mano de obra mexicana. La construcción de ferrocarriles, carreteras, el incremento de áreas agrícolas y ganaderas, además de la Primera Guerra Mundial, fueron factores de atracción para trabajadores. Sumado a ello, la Revolución Mexicana y los años de la posrevolución, significaron el desplazamiento de numerosos grupos de mexicanos que huyeron o fueron expulsados por grupos rivales. Organizaciones de agricultores pagaron enganchadores con la idea de trasladar a mexicanos, sobre todo, a las zonas agrícolas. Los empresarios ferrocarrileros se disputaban la mano de obra mexicana, dado que se consideraba dócil y sin posibilidades de articularse en uniones de trabajadores. Si bien esto puede ser cuestionado, si apunto que era una forma de observar a los trabajadores mexicanos, aunque, repito, no era así. Sin embargo, por centrarme en el tema educativo, dejo para otro momento la explicación sobre ello. Aquí pretendo destacar el asunto de como las autoridades de California abordaron lo que se consideraba un problema, porque estaban preocupados por lo que ellos consideraban la asimilación a su cultura. Por ello, demuestro las medidas que se tomaron por parte de autoridades ante el crecimiento de población mexicana y sus implicaciones en la educación de la niñez.

Por último, en el capítulo final hago un análisis a manera de conclusión desde ambas perspectivas de aculturación, en el cual presento como era la influencia de ambas partes de la frontera en la niñez mexicana. Lo que se pretendo con esto, es poner en perspectiva los discursos y su implementación en ciertos espacios donde ambos convergen.

Conceptos

A lo largo del escrito se utilizan términos como *americanización*, *mexicanización* o *niño/infante*, los cuales tienen distintos significados según el contexto en el que se utiliza. En este apartado se presentará de manera breve cuáles son estos significados y cómo se estarán empleando en este texto.

- *Americanización:*

En primera instancia deseo mencionar que el uso del término es una forma de apropiación que en Estados Unidos se ha realizado de la palabra América, que como sabemos, es todo un continente, pero que por determinadas formas de uso se trató de particularizar en el periodo que aquí se aborda a dicho país. Si bien es importante destacar que América es todo el continente, en Estados Unidos se creó una relación por su nombre oficial, Estados Unidos de América. Es decir, si bien el continente americano corresponde a una lógica geográfica, el uso dado en estos años, fue en sentido de apropiación del término y por americanizar que se planteaban políticas públicas en referencia a Estados Unidos. Por eso, en esta tesis, el término *americanización* se desprende del proceso educativo que se llevó a cabo en Estados Unidos, el cual tenía el objetivo de introducir a las prácticas “americanas” a todos los extranjeros que llegaban al país. En un primer momento, se pensaba este programa para los adultos, sin embargo, se comenzó a implementar en escuelas especiales para extranjeros a los menores, debido a la fácil aceptación de las prácticas del nuevo país. Si bien eran ideas que ciertos estados estaban considerando en 1910, este programa tomó fuerza con el estallido de la Gran Guerra (1914) con la que distintas organizaciones civiles y programas nacionales difundieron el lema “*Americanize all foreigners*” o “*Clean Up America*”² entre algunos otros eslóganes. Antes de esto no se había elaborado un plan específico para americanizar a los extranjeros que llegaron a Estados Unidos, este programa tuvo diferentes maneras de aplicación en todo el país, aunque es claro que, en los espacios cercanos a la frontera con México, tuvieron una mayor difusión.

Cuando utilizo americanizar o americanización en el lado de California, me refiero al proceso por el cual debe de pasar el extranjero para adaptarse y asimilarse a la vida

² Estadísticas de mexicanos que residen en California, San Francisco, California., septiembre de 1920, Commission of Immigration and Housing of California, septiembre de 1920, Hathitrust, en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b5321322&view=1up&seq=4&skin=2021>.

estadounidense. Este proceso consta de cinco puntos: aprender inglés, naturalización, asistencia a conferencias y actividades de entretenimiento y recreación. Este concepto proviene del proceso que se desarrolló en Estados Unidos en torno al trato y medidas que se tomaron sobre la población migrante. Este término, cuando se habla de California, tiene una connotación que se desprende desde las instituciones, ya que se refiere al ya mencionado proceso de americanización que supervisan las instituciones encargadas y desarrolladas para este tema en específico. Aquí cabe señalar que hubo empresas e instituciones gubernamentales involucradas, además de generar toda una logística en escuelas y centros de recreación para fortalecer las prácticas de “lo americano”.

Por otra parte, el término *americanización del mexicano*, tiene cuando menos dos connotaciones según la perspectiva de las distintas autoridades de ambos lados de la frontera. El primero, cuando me refiero a la americanización del mexicano en California, es bajo la pretensión de integrar a la población migrante. Es por ello por lo que cuando se habla de americanizar al mexicano en California, no solo se refiere al proceso ya mencionado, sino también a la racialización de la población mexicana, a la educación especial para los niños mexicanos y la exclusión de esta población según los intereses de las figuras de autoridad. Sin embargo, para las autoridades mexicanas, el término es de rechazo al sector de mexicanos que se “americaniza” en sus prácticas. Era una amenaza latente que era necesario eliminar, por lo que se debía fortalecer la educación en territorio mexicano. Sin embargo, las autoridades educativas de ambos países se enfrentaban a una realidad que los sobrepasaba. Las empresas agrícolas, mineras y de servicios, necesitaban de esa mano de obra mexicana. Y en el lado mexicano, era imposible evitar la migración, dado que incluso, se competía por ella en ambos lados de la frontera, sobre todo en los momentos de cosecha.

Como abordo en varios espacios de esta tesis, la percepción de la *americanización del mexicano migrante*, desde el lado mexicano era una práctica que se debía combatir. Debido al interés por consolidar una estructura educativa por parte del gobierno del Distrito Norte de Baja California, la americanización del mexicano en California fue uno de los problemas que se presentaron para la consolidación de esta. Debido a la cercanía de California y Baja California, sobre todo de puntos estratégicos como Calexico y Mexicali, la deserción escolar fue incontrolable para las autoridades mexicanas. La incertidumbre no solamente radicó en la deserción del alumnado que emigraba a California, ya sea por trabajo o por la oportunidad de asistir a una escuela estadounidense, sino en los métodos que se utilizaban en aquellas escuelas

en las que se buscaba integrar a la población mexicana y alfabetizar, todo esto desde el programa de americanización. Sin embargo, a los ojos de las autoridades mexicanas, el americanizar al mexicano representaba alejar a la población de su patria, de cierta forma ponerlos en su contra. La americanización en California representó para las autoridades mexicanas un temor al que se le debía hacer frente, por ello la necesidad de *mexicanizar* a la población a partir de distintos métodos como bailables, campañas y días festivos en las escuelas.

El término *americanización* para la población involucrada dentro de este proceso era percibido de distinta manera. Debido a que la mayoría que llegaba a este programa eran normalmente menores, era más sencillo atraerlos y desprenderlos de las costumbres de su país, ya que aceptaban y se adaptaban a las actividades y prácticas de Estados Unidos. La mayoría de ellos consideraban la americanización como una oportunidad no solo para el trabajo, sino también como parte de su ascenso social en California. En cuanto a los adultos, existieron quienes se opusieron a la “conversión” de la población con la idea de americanizar debido a sus costumbres difíciles de desprender.

- *Mexicanización:*

A diferencia de la americanización, la mexicanización no tuvo el mismo impacto del lado estadounidense, como el que tuvo la americanización del lado mexicano. La *mexicanización* surgió debido al ya mencionado programa educativo que se desarrolló en Estados Unidos y al impacto que tuvo en la población migrante mexicana. La problemática que representaba americanizar a los mexicanos tuvo impacto desde el gobierno de Esteban Cantú, quien consideraba importante generar una “cultura nacional” a la población en las aulas.

El término mexicanización para este texto solo se puede percibir desde la perspectiva de las autoridades educativas y del gobierno. Si bien algunas veces no se habla concretamente sobre “mexicanizar”, esto se puede percibir en las prácticas que se comienzan a implementar en las escuelas, ya sea en las actividades recreativas, en los festivales o en la alfabetización y enseñanza del español a los niños debido al apego de palabras en inglés.

Por otra, parte, desde el gobierno del presidente Pascual Ortiz Rubio, el tema de la mexicanización se volvió un proyecto impulsado por la instancia federal. Dos gobernadores nombrados por Ortiz Rubio, Arturo M. Bernal Navarrete (1930) y Carlos Trejo y Lerdo de Tejada (noviembre de 1930-septiembre de 1931) tuvieron como parte central de sus planes de

gobierno, mexicanizar a los habitantes del Distrito Norte de la Baja California, ya que, desde el punto de vista de autoridades centrales, y sobre todo del secretario de Comunicaciones, Juan Andreu Almazán, los residentes estaban muy apegados a las costumbres estadounidenses. Las afirmaciones del mencionado fueron atacadas por los habitantes del Distrito/Territorio. Incluso, sobre todo para el caso de Trejo y Lerdo de Tejada, este fue un factor para diversos ataques de funcionarios de su propio gobierno. Años después, con el gobierno del coronel Rodolfo Sánchez Taboada y el reparto agrario realizado por el presidente Lázaro Cárdenas, se volvió a retomar el concepto, centrado sobre todo en el reparto agrario, como ejemplo de la lucha contra la Colorado River Land. Si bien esta afirmación requiere ser ampliada, dado que se ha oficializado y simplificado el tema del denominado Asalto a las Tierras, realizado el 27 de enero de 1937, en este trabajo me limito a señalarlo como parte referencial del tema educativo. Mexicanizar, fue parte de los planes educativos, aunque hubo ambivalencia en sus prácticas, dado que la economía dependía en gran parte de las relaciones comerciales y turísticas con el sur de California.

- *Niño/a mexicano/a*

La niñez o infancia dentro de los estudios de las ciencias sociales, puede considerarse un concepto complicado de estudio, ya que varía según el enfoque con el que esté trabajando. Aquellos que se dedican al estudio del infante en la mayoría de los casos condicionan al sujeto al contexto que lo rodea, ya que al hacer historia de la infancia las investigaciones se encuentran con la dificultad de no encontrar suficiente evidencia que sea escritas de su propia mano o su experiencia, debido a que se encuentran sujetos a la custodia de la madre, el padre o algún familiar.

El autor Alberto Del Castillo Troncoso, en sus tesis de doctorado, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en México, 1880-1914*, hace un análisis sobre la complejidad del concepto y los distintos enfoques que ha tenido a lo largo de la historia en las disciplinas propias y desarrolladas para comprender a la niñez, como la pedagogía y la pediatría. Si bien el autor trabaja sobre las disciplinas que surgieron para entender al infante de manera biológica, el mismo autor asevera que “en ningún lugar ni período histórico cabría definir a la juventud mediante criterios biológicos o con arreglo a criterios jurídicos. En todas partes y en todo tiempo sólo existe revestida de valores y símbolos.”³ El autor afirma que es necesario vincular

³ Alberto del Castillo Troncoso. “Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en México. 1880-1914” (Doctorado en Historia, Ciudad de México; El Colegio de México, 2001). 14

la noción de niñez como parte de una construcción histórica, la cual al mismo tiempo se relaciona con distintos significados y con una estructura social, política económica, cultural y en el caso de esta tesis podría considerarse incluso el espacio geográfico.

Por otra parte, Beatriz Alcubierre considera que es necesario estudiar las infancias desde la historia de las representaciones ya que, al igual que Alberto Del Castillo, se trata de una construcción histórica que refleja todo un sistema de significados que dará como resultado la “representación de la infancia”.⁴ Debido a que el infante es un sujeto dependiente de su contexto, será necesario, no estudiar al sujeto como tal sino historizar aquellas representaciones y concepciones que el entono estudiado ha hecho sobre nuestros sujetos. Desde la perspectiva de Roger Chartier, “la representación muestra una ausencia, lo que supone una neta distinción entre lo que representa y lo que es representado, [...] este tipo de representación es el instrumento de un conocimiento mediato que hacer ver un objeto ausente al sustituirlo por una «imagen» capaz de volverlo a la memoria y de «pintarlo» tal cual es.”⁵ Lo que ha esta investigación concierne, en cuanto al concepto de infante o los sujetos, es dejar en claro cómo estaba representada la infancia desde ambas posturas ideológicas.

Para fines de esta investigación utilizo el concepto de infante o niño/niña, como una construcción que deriva de su contexto histórico, político, social, cultural, económico y geográfico, ya que como veremos en este mismo apartado, las representaciones del infante se encuentran sujetas a la mirada del adulto que se puede apreciar en los archivos encontrados. El concepto de infante como ya se ha mencionado, es confuso, ya que en la actualidad podemos hablar de infantes/infantas, niños/niñas, jóvenes y adolescentes según las edades. Para no adentrarme a terminología compleja y respetar los parámetros que se planteaban en la época aquí trabajada, los niños o infantes aquí mencionados serán aquellos que cursan la educación primaria de los 9 a los 14 años,⁶ la cual se dividió de 9 a 12 como primera infancia y de 12 a 14 como segunda infancia.

Los niños de los cuales hablo en esta investigación, debemos de desprenderlos de una imagen romantizada en el que el sujeto solo realiza actividad que un infante haría y verlos

⁴ Beatriz Alcubierre. “Infancia, lectura y recreación: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano” (Ciudad de México; El Colegio de México, 2004), 290
<https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004744>.

⁵ Roger Chartier. “El mundo como representación estudios sobre historia cultural” (Barcelona, España: Gedisa, 2005). 57-58

⁶ Informe donde se da a conocer el programa de enseñanza doméstica, 8 de junio de 1934, México D.F., AHSEP, Fondo SEP, Exp, 4, IIH-UABC, [7.24].

como actualmente vemos las obligaciones de un niño privilegiado. Ya que, considero que son un grupo social activo económicamente y cumple con obligaciones que su contexto económico y social le exige, como lo podemos ver en este ejemplo, mismo que es fragmento de una encuesta realizada por un adulto:

¿Trabajan los niños menores de 12 años y cuánto ganan? Si trabajan y ganan por término medio \$1.20 diarios a razón \$1.70 a \$1.90 cien libras de pizca.⁷

Debido a la vida económica activa que llevaba este grupo social, fue importante dentro de las posturas políticas de los gobiernos en este caso mexicanos como estadounidense. Si bien hablamos que el niño/niña mexicano/a representó una problemática para ambas naciones, lo cierto es que una de las razones deriva de ser un sujeto económicamente activo, no solo sustento de una familia sino también de un sector económico, como podemos observar en este fragmento:

Que, en cierto modo, he rencendido que hay una oculta resistencia al establecimiento de escuelas, por que el niño y la niña ahorran jornaleros mayores en la pizca del algodón, que dura de septiembre a febrero, o sea seis meses y si bien los niños pizcan poco y en esta relación se les paga, el agricultor resuelve por medio de ellos la carencia y la cantidad de pizcadores adultos.⁸

Desde la perspectiva de la americanización, el infante era representado como un niño promedio mexicano que generaba un problema para las instituciones educativas, sin embargo, como mano de obra era una solución para los empleadores, ya que recibían un menor salario. Se puede observar en los archivos consultados que las instituciones educativas en Estados Unidos se preocupan porque los niños mexicanos asistieran a la escuela, haciendo hincapié en como estos y las familias dejan en segundo plano la educación y ante ponen el trabajo. De esto se derivaron campañas de educación, test de conocimiento, escuelas especiales y segregación de mexicanos debido a su bajo razonamiento y entendimiento del idioma inglés, concentrándolos en espacios y talleres especiales para su conocimiento.

Educación industrial: Sugiere un esquema de educación que hará que valga la pena que todos los niños permanezcan en la escuela y que proporcione a los niños de las masas y a las grandes industrias manufactureras y constructivas algo equivalente a

⁷Gestión para que la compañía algodonera de Baja California establezca una escuela, Mexicali, B.C., 31 de diciembre 1921, 1922, AHSEP, Fondo SEP, IIH-UABC, Ref. 37 Exp. 17.

⁸ Solicitud para imponer una contribución a la educación pública a los agricultores de Mexicali, Mexicali, B.C., 28 de marzo de 1922, AHSEP, Fondo SEP, IIH-UABC Ref. 37 Exp. 25.

lo que el Estado está haciendo por los niños del bien hacer y para las actividades profesionales y administrativas del país.⁹

Si bien los esfuerzos por educar y alfabetizar al mexicano fueron enormes, lo cierto es, como lo vemos en este fragmento la retribución sería insertarlos a los espacios laborales en demanda. Por otra parte, desde la perspectiva de las autoridades mexicanas, las evidencias no nombran al infante como trabajador, a diferencia de Estados Unidos. La preocupación de las autoridades mexicanas era no perder a los sujetos por lo que en todo momento se sugiere mexicanizarlos. Como señala Samaniego, para Esteban Cantú la educación debía encargarse en un ideal nacionalista, aspecto que cobraba importancia debido a las paradojas que creaba el crecimiento económico.¹⁰

Como se afirma, era necesaria la implementación de dichas ideas nacionalistas para que la mano de obra no saliera de México, ya que existía un descontento por la migración que se desplazaba para trabajar para o subyugarse ante otra nación. Luis Vargas Piñera, señaló en 1922:

preparar a la niñez y a la juventud para alejarlas de la servidumbre a jornal, de los presupuestos del gobierno y de la dependencia obligada de amos y patrones, por manera que su prestación de servicios dependa de una disyuntiva entre dos utilidades, la independencia o la de servicio ajeno, y no dependiente del solo imperativo de la necesidad de comer. Además de, poner a la niñez y a la juventud en aptitud de competir, no solo al amparo de leyes mexicanistas, sino sin ellas y en el extranjero, con los trabajadores del país vecino.¹¹

Pareciera que la única intención de Estados Unidos era educar al mexicano e insertarlo en la vida estadounidense, por otra parte, del lado mexicano se percibe que el objetivo es educar y nacionalizar a los sujetos con los que aquí se trabaja. La realidad era, como ya se dijo, sean niños o no, eran grupos que se encontraban activos para la economía y el trabajo, los cuales representaban una oportunidad de mano de obra barata para la cosecha y otros espacios de trabajo.

⁹ Escuelas generales industriales y comerciales, Albany, New York., 01 de octubre de 1908, education department, Division of trades schools, Hathitrust, en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015074771307&view=1up&seq=3&skin=2021>.

¹⁰ Marco Antonio Samaniego López, "La educación en Baja California. La intervención de autoridades locales y nacionales, 1890-1940. La paradoja de educar en la frontera", en *Ensayos sobre el presente y pasado educativo de Baja California* (Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2006), 127.

¹¹ Informe sobre la labor que debe desarrollar la Secretaría en el Distrito Norte de Baja California, el 20 de febrero de 1922, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37, Exp. 25, [IIH-UABC](#).

Bajo este marco, se presenta la complejidad de educar al niño/ niña, en una lógica de responsabilidades ante los respectivos estados nacionales, pero sujeta a lo que representaban para el futuro de cada nación. Sin embargo, todo ello, estaba en la paradoja de que la mano de obra de los infantes, era una condición buscada tanto por sus propios padres como por los agricultores y empresarios que, podían consolidar sus empresas ante la necesidad de sujetos que además de su condición migrante, eran infantes/infantas que trabajaban por un menor salario. Los padres, por su parte, estaban en la disyuntiva de requerir mayores ingresos, pero esto significaba alejarlos de los sistemas educativos – de los dos países – que limitaban su desarrollo futuro.

Capítulo 1.

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

LAS APORTACIONES DE CALIFORNIA Y BAJA CALIFORNIA.

El presente proyecto tiene como finalidad comprender y explicar la influencia que han tenido los migrantes mexicanos, sobre todos los jóvenes en edad escolar, en las políticas públicas que se desarrollan en ambos lados de la frontera. La relación entre ambas naciones provocó influencias de un lado hacia otro, aunque de manera diferenciada y por razones distintas. La llegada de migrantes y para este caso de niñez mexicana a California no solo coadyuvó en la creación de la dirección de la educación para minorías, sino que también, estas acciones influyeron en el comportamiento y acciones tomadas desde el lado mexicano.

Como veremos en este apartado, la historia de la educación en Baja California se confronta con una idea centralizada de la educación y los acercamientos teóricos abordados en la historiografía mexicana. Es por ello que este trabajo se centra en las aportaciones historiográficas de California y Baja California, ya que la intención es marcar algunas pautas del quehacer historiográfico en la frontera y dejar en claro las necesidades de estudio de cada espacio.

Antecedentes. La historia de la educación en México

La historia de la educación profesionalizada tuvo sus primeras apariciones en los años sesenta con ciertos escritos generales sobre la historia de la educación en México. Las distintas corrientes de pensamiento y giros dentro de la historiografía impactaron en el quehacer de historiadores e historiadoras de la educación. La entonces nueva historia de las ideas que comenzaba a tener presencia en México había llevado a historiadores como Edmundo O'Gorman y Leopoldo Zea a abonar a la línea historiográfica de la educación con enfoques diferentes sobre la educación. Esta "nueva" historia de las ideas permitió que la historia de la educación se relacionara con las grandes corrientes del pensamiento y con la política. Gracias a su influencia, el concepto de educación se amplió hasta concebirse como el "conjunto de ideas, creencias, valores y objetivos transmitidos por una sociedad a la generación siguiente,

en su empeño por preservar su cultura”.¹² Por otra parte, cabe aclarar, que para los años sesenta hablamos de una historia profesionalizada.

Anteriormente, ya se habían presentado historias monográficas, descriptivas sobre ciertos aspectos de la educación. Para el caso de Baja California se habían presentado escritos como *Baja California al día: Distrito Norte y Sur de la península*, de Aurelio Vivanco (1924); *La educación pública en el Distrito Norte de Baja California* (1928), de Manuel Quiroz Martínez. También se incorporaron aspectos importantes en informes de gobierno, como *La memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de Baja California, 1924-1925*, de Abelardo L. Rodríguez (1928). Estas obras detallaron el contexto de la educación en Baja California y pasaron a ser documentos de primera mano, escritos en la época, y aunque no son documentos con suficiente rigor metodológico, es claro que son grandes aportes y necesario punto de partida para los que pretenden adentrarse y contribuir a la historiografía de la educación.

Los cambios dentro de las tendencias historiográficas y las formas de hacer historia que comenzaban a hacerse presentes en México propiciaron que la historia de la educación se escribiera más desde una perspectiva de historia social, que en los marcos de la historia política. La historia social “puso un especial empeño en trascender el terreno de la política educativa para comprender el papel de la escuela en la sociedad a través del trabajo sistemático con fuentes de información primaria”.¹³ Otras de las tendencias, fue la impulsada por “historiadores norteamericanos de izquierda, influenciados por las teorías de la modernización o por el marxismo, interesados en los procesos latinoamericanos, y específicamente en la revolución mexicana, como primera revolución social del siglo veinte que no derivó en un sistema socialista, sino en un sistema político fuerte que entonces parecía no tener fin”.¹⁴

A mediados de los años ochenta, nuevas tendencias en la historiografía generaron otros enfoques para la historia de la educación. Obras como *Pueblo en vilo*, de Luis González y González (1964), influyeron en nuevas miradas que llevaron a cuestionar la centralidad de las políticas educativas y el protagonismo de la Revolución Mexicana. Esta nueva revisión de los acontecimientos observados desde otros enfoques llevó a la historia de la educación ser

¹² Josefina Zoraida Vázquez y José María Kazuhiro Kobayashi, eds., “La Educación en la historia de México” *Lecturas de “historia mexicana”* (México: El Colegio de México, , 1992), 9.

¹³ Alicia Civera. “Notas sobre la historiografía de la educación rural en México”, *Revista Historia da Educação*, diciembre de 2011, 16.

¹⁴ Civera, 16–17.

partícipe de la historia regional. Esta nueva perspectiva representó para el historiador también el empleo de fuentes locales, permitiendo a los autores ir captando él “orden cotidiano de la operación, en sus planos local o estatal, e ir no solamente reconstruyendo históricamente el desigual proceso de desarrollo de las políticas, sino proporcionándoles atisbos a esa ruralidad en proceso de escolarización”.¹⁵

La evolución del estudio y el quehacer historiográfico de la educación fue producto de los momentos de inscripción y por tanto de las posibilidades de investigación y de las necesidades de la época y del entorno. El surgimiento de una historia de la educación de las regiones fue necesario para comprender que las necesidades de un espacio determinado no eran las mismas para otros. Por ello dejó en claro que las necesidades de estudio de la frontera entre Baja California y California, requiere de enfoques distintos, además de que la considero indispensable ante un panorama que ha centrado su atención en el Distrito/Territorio, sin considerar el factor fronterizo, aspecto que pretendo desarrollar en el presente escrito.

Aportaciones a la historiografía de la educación

Los primeros estudios fueron aquellos relacionados con la educación rural y nacionalista, debido al gran impacto de estos proceso a lo largo del país. Entre los estudios sobre nacionalismo en México, autoras como Zoraida Vázquez aportaron a la historiografía educativa con obras como *Nacionalismo y educación en México* (1970), con el cual se abre una brecha para la historiografía de la educación en México.

Posteriormente comenzaron a aparecer textos como *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (1999) y *El largo camino a la centralización educativa 1920-1992* (1999); *Los pilares de la educación rural* (2003); *La reconstrucción educativa* (2003); *Conflictos y negociación. Las escuelas fronterizas federales en México en la posrevolución (1920-1940)* (2016) de la autora Engracia Loyo, haciendo aportaciones en torno a los gobiernos posrevolucionarios y la historia rural. Escritos como los mencionados sentaron las bases para el análisis de las políticas y prácticas educativas vistas desde una mirada que toma en cuenta el centro del país, pero también regiones del norte mexicano. Este tipo de trabajos fueron parte aguas para las nuevas perspectivas de la educación rural. Además, autoras

¹⁵ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos. “La historia de la educación rural en México, 1911-1970”, en *Historiografía de la educación en México*, vol. 10, (México, D.F.: Grupo ideograma, 2003), 296, http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v10.pdf.

como Engracia Loyo partieron de fuentes como el archivo de la educación pública para repensar el quehacer educativo del centro del país.

A la par comenzaron a surgir autores que cambiaban la perspectiva de los textos, que se basaban en los acontecimientos desatados en el centro, como ya se ha dicho antes, comenzaron a acoger la historia local y regional como principal respuesta a la historia que homogeniza la aplicación de las políticas culturales. Se utilizaron recursos locales para explicar las realidades de entidades federativas o municipios. Una de las aportaciones más conocidas dentro de este rubro es el libro, *La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 - 1940* (1997) de Mary Kay Vaughan. En este libro la autora presenta las particularidades de las regiones, en este caso Sonora y Puebla, para demostrar la negociación en consenso de la aplicación y aceptación de las políticas culturales nacionalistas en las escuelas rurales de estas zonas.

Si bien este último es uno de los libros más conocidos que nos hablan sobre la educación y otras regiones, en distintos espacios de México ya se venía trabajando sobre las necesidades de cada estado como es el caso del trabajo pionero publicado por el profesor Antonio Pompa Ibarra, “Albores de la educación en Tijuana”, publicado en la obra, *Historia de Tijuana, Semblanza General*, (1986). El profesor Pompa, con una larga trayectoria en el ámbito educativo, narró en su escrito la formación de las primeras escuelas de la ciudad, sustentado en fuentes documentales que conservaba la escuela Miguel F. Martínez. En su trabajo, se muestra información relevante sobre las primeras escuelas públicas de la ciudad, así como nombres de los primeros profesores, así como las actividades que realizaban. En su texto, también se incluyen los comentarios que le realizaron varios de los profesores que participaron sobre todo en la escuela Miguel F. Martínez.

Para el caso de Baja California la fundación del entonces Instituto de Investigaciones Históricas UNAM-UABC (1975), el cual se consolidó con la creación de la licenciatura en Historia (1986) de la Facultad de Humanidades (1986) en la Universidad Autónoma de Baja California, permitieron la formación de historiadores e historiadoras profesionales, lo que abrió las puertas a historiar en mayor medida y con mayor rigor metodológico la región septentrional de la frontera norte del país.

La institucionalización de la historia en Baja California trajo consigo autores interesados en la educación rural de la región, sin embargo, debido a la tardía presencia de las

instituciones profesionales interesadas en la investigación histórica de la frontera, fueron los temas como la educación rural los que tardaron en aparecer. En trabajos publicados por Roselia Bonifaz y María Eugenia Bonifaz, abordan el tema educativo dentro de contextos más amplios, como los muestran sus aportaciones en los libros *Panorama Histórico de Baja California y Ensenada. Nuevas aportaciones para su historia* (1998).¹⁶

De igual forma, como parte de su tesis de licenciatura, María de Jesús González Solís, publicó en el año 2000, “Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914”.¹⁷ Otros trabajos específicos son artículos como “¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925” (2002) realizado Marco Antonio Samaniego. Posteriormente publicó “La educación en Baja California. La intervención de autoridades locales y nacionales, 1890-1940. La paradoja de educar en la frontera” (2006). La investigación fue parte de los primeros textos en Baja California en basarse en fuentes provenientes del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. En ambos textos, el autor abordó el impulso de los gobiernos locales y su interés en la autonomía educativa del Distrito Norte, con la diferencia que, en su texto escrito en 2006, se hizo más presente el contexto fronterizo. Estos autores presentaron los primeros esbozos del contexto educativo, para dar paso al cuestionamiento de otras temáticas dentro de la historia de la educación rural.

Otro de los temas que se desarrollaron fue la educación socialista. Uno de los primeros intentos en desarrollar estas cuestiones fue la tesis de licenciatura *Aplicación y dificultades operativas del proyecto de educación socialista en una escuela primaria de Tijuana, Baja California, durante el cardenismo* de Gerardo Estrella Suárez (2004). La investigación presentó la idea de cómo fue la aplicación de la educación socialista en la escuela Miguel F. Martínez en Tijuana.¹⁸ Esta fue una de las primeras investigaciones en usar el fondo AHSEP del Instituto de Investigaciones Históricas, así como la utilización del archivo de la misma escuela para el escrito. Sin embargo, el trabajo carece de rigor crítico, ya que gran parte del texto se presenta de manera descriptiva y no llega a una problematización del tema. Además,

¹⁶ María Eugenia Bonifaz. “Ensenada en la década de los veinte”, en *Panorama Histórico de Baja California*, (Baja California; UABC, 1983), pp. 460- 473; Marco Antonio Samaniego “El gobierno de Esteban Cantú, 1915-1920” en *Ensenada. Nuevas aportaciones para su Historia* (Baja California; UABC, 1998); Roselia Bonifaz, “Conformación del Distrito Norte de Baja California”, en *Histórico de Baja California*. (Baja California; UABC, 1983), pp. 307-365.

¹⁷ María de Jesús González. “Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914”, en *Calafia*, (Baja California; UABC, 2000), pp. 25-29.

¹⁸ Cabe señalar que la tesis no se publicó y el autor falleció hace varios años.

gran parte de lo que se considera como educación socialista, era en realidad parte de los planes educativos implementados desde el gobierno de Esteban Cantú.

Otro rasgo de la educación rural de Baja California, fue el enfoque desde los estudios de la mujer, el cual ha sido uno de los puntos más escasos y poco estudiados dentro de la historiografía de la educación rural, puesto que el único escrito sobre esto es el artículo “*Mujer y nación: una historia de la educación en Baja California. 1920-1930*” (2005). La autora María del Consuelo López Aramburu, presenta la importancia de Josefina Rendon Parra en la educación de las niñas y mujeres en Baja California, así como los ideales que se buscaban implantar en la mujer desde posturas nacionalistas. La autora utilizó escritos de Josefina Rendon Parra, así como archivo de la escuela Miguel F. Martínez de Tijuana. Este escrito fue de los primeros en aportar y cuestionarse sobre la presencia de la mujer dentro de la historia de la educación rural posrevolucionaria, sentando las bases para los futuros historiadores e historiadoras de estos temas.

Por otro lado, la federalización se adhirió a los estudios de la educación. María del Rosario Mariñez fue una de las primeras autoras en abordar asuntos como la federalización de la educación. En su primer texto publicado, “*Federalización de la educación básica en el Territorio Norte de Baja California, en el marco de la educación socialista, 1934-1940*” (2006), desarrolló la idea de cómo se había llevado a efecto la federalización en las escuelas. Abonando a la misma línea, en 2010 presentó el artículo “*Los patronatos pro educación en el Territorio Norte de Baja California, 1945-1952*”, como un continuo del contexto posterior a la instauración de las políticas nacionales con la federalización. Estos dos textos representaron un gran aporte para entender cómo se habían establecido estas nuevas políticas en el Territorio y como el gobierno federal fortaleció su presencia en el sector educativo. En cierta medida, es una continuación de la propuesta de autores ya mencionados, dado que se demuestra que la federalización de 1936 promovió ciertas políticas, pero, sobre todo, que en términos presupuestales varios sectores del profesorado fueron pagados por el gobierno federal.¹⁹

Existen compilaciones de libros que abordan brevemente la historia educativa de Baja California, como el caso del libro *Tijuana, identidades y nostalgias* (2007), coordinado por Francisco Manuel Acuña y Mario Ortiz Villacorta. En dicho libro aparece un breve apartado

¹⁹ Hasta donde tengo conocimiento, su tesis de maestría, no ha sido publicada. Por ello cito los artículos mencionados. Su tesis doctoral se publicó recientemente, pero abarca un periodo posterior al abordado en esta tesis.

denominado “La invención del porvenir: La formación de la educación pública en Tijuana y en el Distrito Norte de Baja California (1869-1958)” elaborado por el mismo coordinador Manuel Acuña. En el capítulo se expone una serie de datos sobre las autoridades educativas e instituciones importantes para la región, así como el recurrente uso de fotografías. Escritos como este presentan de manera general datos relevantes sobre la educación, que pueden tomarse como consulta.²⁰

Si bien la línea de investigación sobre educación en Baja California tiene antecedentes relevantes, también es muy escasa. Las limitaciones de un acervo documental sobre la educación en la posrevolución y otras épocas, aunado al poco interés de los académicos por problematizar este tipo de temáticas, hace al campo de la historia de la educación en Baja California un tema poco explorado. Bien puede existir en la literatura textos que hablen sobre educación desde distintos ámbitos, sin embargo, desde la literatura histórica podemos observar que es muy poco estudiada y si bien hay autores que han abordado estos asuntos, la mayoría no sobre pasa de un texto meramente descriptivo. Son necesarios los estudios que desarrollen el desenvolvimiento de la educación en Baja California.

El estudio de la frontera y sus nuevas necesidades de análisis

Habría que dejar en claro que los espacios demandan sus propias necesidades, es por ello que hablar de Baja California no es lo mismo que hablar sobre la frontera. Las necesidades de Baja California, por un lado, buscan dar respuesta al desarrollo del estado mismo y en cierto modo, su relación con el resto del país. Por otra parte, la historia de la frontera debe ser problematizada para dar respuesta a la relación, en este caso, entre Baja California y Estados Unidos, para comprender cómo confluyen estas dos naciones y como articulan y se confrontan constantemente.

Uno de estos puntos que es necesario profundizar es lo relacionado con esta investigación, la educación, ya que este se encuentra dentro de las cuestiones poco desarrolladas por los académicos en y sobre todo por aquellos que estudian la frontera, por lo menos del lado mexicano. Por otra parte, el estudio de la frontera, el *border*, o las *borderlands* – de acuerdo a conceptos propios de la historiografía estadounidense - y sobre todo cuestiones cómo la educación tiene antecedentes desde etapas más tempranas.

²⁰ Un trabajo reciente, es el de Briseida Flores Flores con su artículo “Promoción e inicio de la educación particular en Tijuana, Baja California, 1930-1953”, *Meyibó*, Núm. 19, 2020, pp. 7-43.

El desarrollo del movimiento Chicano fue una de las vertientes que comenzó a vislumbrar en los años sesenta el estudio y análisis del mexicano en Estados Unidos, incluyendo a lo que es considerado como latino en general. Sin embargo, hablar de los mexicanos en el vecino país ya se había realizado, incluso antes del movimiento, desde los estudios del mexicano o México-americano. Ejemplo de esto es el escrito de Paul S. Taylor, *Mexican labor in the United States Imperial Valley*, escrito en 1928, en el cual el autor hace un estudio de campo en Valle Imperial, California, para conocer y analizar la situación del mexicano que trabaja en las áreas agrícolas. En dicho estudio se recopila información a partir de trabajo de campo, lo cual permite conocer aspectos que van desde el tema educativo hasta las problemáticas que existían en la producción agrícola del sur de California en general.

Por otra parte, el tema de la educación en California, tiene temporalidades diferentes en comparación con Baja California, como es el caso del escrito de Warren Ferrier, *Ninety years of education in California 1846-1936*, publicado en 1936. En la obra se hace un recorrido histórico por la educación de California y su desenvolvimiento. Como parte de los estudios sobre los mexicanos se ha desarrollado la línea de investigación de la educación. Textos como el de Kathleen Weiler, *Schooling Migrant Children: California, 1920-1940* (1994), nos presentan a la población en edad escolar migrante, aquellos mexicanos que eran observados como un problema en el contexto educativo estadounidense. Por otra parte, la investigación elaborada por Gilbert G. Gonzales, *Educational reform in Los Angeles and its effect upon the mexican community, 1900-1930*, en el cual se desarrolla el tema de los mexicanos como una problemática para el sistema educativo en California y se evidencia el crecimiento de la población y las soluciones que se dieron en ese momento.

Otras de las temáticas abordadas en esta línea son los trabajos de Carlos Kevin Blanton, *From Intellectual Deficiency to Cultural Deficiency: Mexican Americans, Testing, and Public School Policy in the American Southwest, 1920-1940*, el cual nos muestra las pruebas de inteligencia que se realizaba a los mexicanos para darles una categoría y segregarlos en escuelas especiales. Se debe mencionar también el escrito de Peter Roberts, *The problem of americanization*, en el cual se desarrolla cómo incidió el programa de americanización para los mexicanos en las escuelas.

Conclusión y aportación de esta investigación

Como hemos visto en este recorrido historiográfico de la educación en Baja California, esta es escasa, por lo que representa un gran camino por desarrollar por múltiples espacios en distintos temas que aún no se tocan o no se han profundizado dentro de esta corriente.

Entre estos puntos que son necesarios como la educación de las niñas, que como hemos visto, es una cuestión poco abordada y en el cual es necesario profundizar; así mismo, la educación de grupos extranjeros, por el hecho de que en Baja California había una considerable cantidad de rusos molokanes, japoneses y sobre todo chinos. La educación indígena es otro de los temas posibles, ya que no existen trabajos sobre mano de obra infantil indígena. De igual forma es necesario ahondar en la dinámica Iglesia-Estado para comprender el papel que tuvieron las instituciones, las asociaciones y grupos civiles religiosos en la dinámica educativa. Si bien, se ha intentado hablar de una “educación en la frontera”, esta investigación considera que estos estudios reducen las prácticas a la franja fronteriza mexicana, lo que no les permite analizar las dinámicas México-Estados Unidos.

Por ello, se pretende aportar a la línea de investigación poco abordada de la educación, desde un enfoque fronterizo. Como hemos visto en este apartado, no es lo mismo, las necesidades de estudio de Baja California a las necesidades de estudio de la frontera. Por ello, esta investigación analiza la situación de la niñez mexicana en proceso de educación desde ambas partes de la frontera y como a partir de su presencia en California genera una problemática que incide en la dinámica fronteriza. Ya que, como veremos más adelante, si se aprecia desde la perspectiva mexicana se reduciría en gran medida solo a lo que pensaban directivos, gobiernos e involucrados sobre la amenaza que figuraba estar cerca de Estados Unidos para la educación del infante mexicano. Pero como podremos ver, el entender también el contexto de la educación para el mexicano en California, se observan los motivos de las preocupaciones y se puede ampliar la problemática hacia un contexto que sobre pasa la frontera mexicana. Es por esto la importancia de repensar la historia de Baja California desde un enfoque fronterizo.

Capítulo II.
EDUCACIÓN, POLÍTICA Y ENTORNO
EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA FRONTERA BAJACALIFORNIANA
DE 1915 A 1936

Para comprender el tema de la educación en Baja California hay que tener presente el contexto político y social, ya que es este el que nos ayuda a entender cuáles fueron las pautas que encaminaron el rumbo del sistema educativo.

En este capítulo se aborda el contexto político y social del Territorio de Baja California y sobre todo el territorio que se encuentra cercano a la frontera colindante con Estados Unidos. Presento una explicación de por qué el objetivo de mantener la educación del distrito con erario propio, administrar la educación y contribuir al desarrollo de la estructura educativa. El objetivo de este capítulo es mostrar el contexto político y social que se presentó en Baja California, lo que provocó la entrada de la federalización a esta zona, ya que, podría parecer que la educación quedó en manos de la Secretaría de Educación con el inicio de la federalización. Lo cierto es que fueron otros factores como el adeudo a los maestros, falta de control administrativo, carencia de recursos económicos y la crisis de 1929, los que provocó que se perdiera control del sistema educativo antes de la federalización. Una de mis conclusiones es que la federalización de la educación fue una opción para evitar el cierre del sistema educativo en el Territorio. Este apartado tratará, entonces, de evidenciar los anteriores puntos, los cuales, según los objetivos de este trabajo, son importantes para comprender esta problemática.

1.

De las aportaciones de Esteban Cantú a la federalización (1915-1936)

La Revolución Mexicana generó un cambio a lo largo y ancho del país, dado que el sistema político y tributario se vio alterado por la lucha armada. Ello se reflejó en la forma de gobierno, en Baja California, por ejemplo, posterior a la revolución se hicieron presentes gobiernos civiles y militares. Los primeros como parte de demandas locales y los segundos, como efecto de los temores de posibles movimientos armados organizados desde California, Estados Unidos. Este capítulo, se acotará principalmente al gobierno de Esteban Cantú, en su vertiente educativa. La importancia de comenzar en este periodo de gobierno se debe a que se le

comienza a dar un carácter “nacionalista” a la educación, dado que la interacción fronteriza agudizó el tema del papel de las nuevas generaciones ante la nación que se fortalecía por su crecimiento poblacional e impulso económico, particularmente el sur de California. En el Distrito Norte de la Baja California se articuló un sistema educativo creciente y se gestaron bases, desde la visión del poder regional, de lo que debería ser la educación en la frontera mexicana.

En el Distrito de Baja California (1888-1931) y su posterior nombramiento como Territorio (1931-1952), se generaron diversas actividades económicas. En Mexicali se estableció, en base a las obras hidráulicas, en un espacio que se dedicaba a la agricultura y los servicios turísticos. En esta zona la relación con Valle Imperial, California y Yuma, Arizona, fue intensa en varios sentidos, incluido el tema educativo. Tijuana desarrolló una economía de servicios turísticos que respondía al flujo de población estadounidense. En Ensenada, las actividades agrícolas, mineras – en descenso en estos años – y pesqueras, fueron la base de su economía. También el turismo fue un factor importante, aunque en Mexicali y Tijuana el impacto fue mayor.

Tras el derrocamiento de Porfirio Díaz – mayo de 1911 -, hubo una rearticulación del poder político y tributario, dado que el gobierno municipal de Ensenada – único que existía – deseaba cobrar los impuestos sobre las actividades de diversión. Por su parte, los jefes políticos y militares que llegaron nombrados por Madero y Huerta, se encontraron con el hecho de que la principal fuente de ingresos, era precisamente la que en términos legales le correspondía al ayuntamiento, por lo que las confrontaciones entre ambos poderes fueron constantes.²¹ En el caso del Distrito Norte de la Baja California, fueron distintos los jefes políticos que se hicieron cargo durante un lustro. Estos periodos llegaban a durar un año o menos, fue hasta la toma de poder de Estaban Cantú Jiménez que se pudo observar un gobierno más consolidado que los anteriores, ya que este duro cinco años en el poder (1915-1920).²²

La poca durabilidad de los anteriores gobiernos a Cantú, podría considerarse un factor en la educación bajacaliforniana, ya que debido a los constantes cambios no se podía mantener un modelo educativo específico, ni seguir con las ideas de los antiguos jefes. Fue con Esteban

²¹ Marco Antonio Samaniego. “Gobiernos civiles en Baja California, 1920-1923. Un estudio de la relación entre los poderes local y federal,” (Baja California; UABC-ICBC, 1999). Para el tema ver la introducción. Marco Antonio Samaniego. "Las luchas políticas en Baja California durante la Revolución Mexicana" en *Frontera Norte*, vol. 6, número 11, 1994, pp. 59-79, <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/1549/1006>

Cantú en el poder que se consiguió consolidar una idea y un proyecto educativo que sentó las bases para el posterior desarrollo de la educación en Baja California.

La trayectoria de Esteban Cantú influyó en gran medida en las capacidades que se desarrollaron en su periodo de gobierno. Cantú se graduó en el Colegio Militar, desempeñándose en Baja California como jefe político y comandante militar. Cabe señalar que en diciembre de 1914 se autonombró gobernador, dado que el ejército local – alrededor de 500 hombres - estaba bajo sus órdenes, por lo que pudo remover a su predecesor y a su vez eliminar las pretensiones del presidente municipal de Ensenada, David Zarate, de ser el encargado del distrito. También es importante señalar que tomó el nombre de gobernador, dado que la figura de los jefes políticos fue eliminada por Venustiano Carranza.²³ En años posteriores, permaneció el nombramiento de gobernador, a pesar de no existir legislación específica al respecto.

Durante este mismo periodo, la capital del estado fue trasladada de Ensenada a Mexicali por su crecimiento económico. En este contexto se gestó la necesidad de un proyecto educativo. Con Cantú se instalaron escuelas urbanas y rurales para los niños en edad escolar con tres principales objetivos: alfabetizarlos, enseñarles un oficio y crearles un sentimiento patriótico.

Las primeras acciones de Cantú fueron pedir dinero prestado para pagar las deudas de distintos sectores, incluida la deuda con los maestros, además de imponer impuestos como los que se cobraba a los chinos, y las actividades recreativas que se encontraban en Tijuana y Mexicali como los juegos de azar.

Durante gobierno de Cantú, apuntó Richard Werne, “hizo toda clase de esfuerzos para ganar una opinión conciliadora del otro lado de la frontera, procurando promover relaciones amistosas con los empresarios de Calexico y San Diego”.²⁴ Esta pretensión estuvo acompañada de manifestaciones patrióticas, dado que las finanzas dependían de los visitantes a las poblaciones con ánimo de diversión y esparcimiento. Lo evidente es que, en lo referente a la educación, el tema del nacionalismo fue destacado entre las autoridades respectivas y desde ese marco de referencia se dispusieron a tomar medidas en la materia.

Para comprender de mejor manera lo planteado, este apartado, lo que busca es presentar las distintas crisis por las que pasó el Distrito Norte de la Baja California, las cuales al afectar el gobierno incidieron directamente en los planes educativos que se reflejaron en sus constantes

²³ Samaniego, 59-79.

²⁴ Joseph Richard Werne. “Esteban Cantú y la soberanía mexicana en Baja California”, en *Historia Mexicana*, vol, 30, 1980. p. 30-32

quejas sobre la falta de recursos para la educación. Como apunté anteriormente, la federalización de la educación que se realizó en 1936 con el gobierno de Lázaro Cárdenas, fue entre otros motivos, propiciada por las distintas crisis que comenzó a experimentar el Distrito y que afectaron al proyecto educativo que trataba de desarrollarse en la región y que por los cambios de los gobiernos locales se vio constantemente amenazado por la falta de recursos.

Si bien la inestabilidad había sido un problema que se había presentado con la discontinuidad de los gobiernos y la escasez de estabilidad económica en el gobierno del distrito, las cosas se intensificaron con la crisis de 1929 que se hizo presente en ambos países. Debido a la relación que existía entre Mexicali y Valle Imperial, en Estados Unidos, la crisis de 1929 se sintió sobre todo en el sector económico que está relacionada con esta región. Por una parte, la caída en los precios del algodón afectó a los trabajadores agrícolas y por otra los despidos originados en el sur de Estados Unidos, hicieron incontenible el problema de la repatriación forzosa de mexicanos.²⁵ El impacto en la economía fronteriza se reflejó en la inestabilidad económica, lo que provocó la falta de pago a los maestros. El efecto directo de la crisis fue uno de los motivos de la inminente federalización, ya que la crisis generó el cierre de escuelas.

La entrada de Lázaro Cárdenas como presidente de México el 1 de diciembre de 1934, representó un gran cambio para el sector educativo debido a las ideas de una educación socialista que se comenzaron a implementar en el país. Antes de que se instituyera y legislara la propuesta en territorios como Baja California fue necesaria la reestructuración de las instituciones. El 13 de marzo de 1936, el presidente otorgó el consentimiento para federalizar las escuelas del Territorio Norte de la Baja California. Seguido a esto, se dictaron las siguientes instrucciones:

A la Secretaría de Gobernación, que tomará del presupuesto de egresos de cada uno de los territorios federales de la república las sumas destinadas al sostenimiento del servicio educativo, a fin de que fueran incluidas en el presupuesto de la SEP; así mismo, que esta dependencia instruya a los gobernadores de los territorios entregarle las escuelas, el manejo del personal, los muebles y útiles de trabajo; a la SEP, pidió destinar el personal directivo que la representaría en cada territorio y regularizar la

²⁵ Marco Antonio Samaniego. “Los efectos de la gran depresión, 1929-1933”, en *Mexicali: una Historia*, Tomo II (Mexicali, B. C.: UABC, 1991), 31.

situación de las escuelas y del personal recibido de esos gobiernos, y a la SHCP, que efectuará las reformas presupuestales requeridas.²⁶

Con este acuerdo la administración de la educación en el Territorio pasó a manos de la Secretaría de Educación Pública. Uno de los primeros cambios en la reestructuración y federalización de las escuelas, fue la desintegración formal de la Dirección General de Educación creada por Cantú, la cual era la encargada de la administración educativa, y pasó a ser Dirección de Educación Federal. Dicho cambio fue realizado por la Dirección General de Educación Primaria de los Estados y Territorios, perteneciente a las instituciones del centro del país.²⁷ Lo que en un inicio había conformado las zonas escolares donde la primera abarcaba Tijuana, Tecate y Mexicali; la segunda Ensenada y demás pueblos vecinos; la tercera las regiones meridionales de Ensenada y la cuarta correspondía a las periferias del municipio de Mexicali.

Con los cambios y el reto de instaurar la educación socialista, se designaron cinco zonas escolares, de las cuales dos pertenecían a Mexicali y su Valle, otra a Tijuana y sus alrededores, y por último a Ensenada y parte sur del territorio. “Al emprender la federalización se envió a Rubén Novelo Gil y Víctor M. Flores, para hacerse cargo de las zonas 1.^a y 2.”²⁸ Las demás zonas quedaron sin supervisión, debido a su lejanía con respecto a las poblaciones de mayor número de habitantes.

Una vez reorganizadas las instituciones encargadas de la educación en el territorio, se llevó a cabo la propagación de las tesis de la educación socialista. Los objetivos principales, adoptados para la zona fronteriza, se basaban en lo siguiente:

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 descendan del nivel cultural que alcanzaron durante su larga estancia en el extranjero procurando que formen colonias en donde conserven las características adquiridas y que vengán a construir para los pueblos adyacentes centros de acción educativa espontánea, automática y gratuita.²⁹

²⁶ María del Rosario Maríñez. “Federalización de la educación básica en el Territorio Norte de Baja California, en el marco de la educación socialista, 1934-1940”, en *Ensayos sobre el presente y pasado educativo en Baja California* (Mexicali, Baja California: UABC, 2006), 189.

²⁷ Maríñez, 148.

²⁸ *Ibid.* 154

²⁹ *Ibid.* 151.

Esta nueva escuela tenía la firme convicción de que el maestro rural debía ser fiel intérprete de la Revolución Mexicana. El compromiso iba al límite de servir sin limitar el tiempo de horas clase, sino que la “escuela siempre y a toda hora fuese escuela para todo aquel que la solicite, habiendo formado para el efecto un escritorio público, un botiquín que estuvo al servicio de la comunidad, una biblioteca que estuviera formada con libros escogidos y especiales para los alumnos teniendo a la vez periódicos de izquierda para orientar al campesino tales como el Nacional y el Machete”.³⁰

Además, una de las preocupaciones de estas nuevas escuelas seguía siendo la penetración de ideas americanas en la población mexicana, las cuales, desde su punto de vista, habían crecido e influenciado en gran parte de la sociedad debido a las dinámicas de la frontera. Alguno de los cambios en las prácticas educativas se debió a que esta nueva administración también pretendía implementar un saneamiento social para contrarrestar los efectos de las ideas extranjeras, las cantinas, las casas de prostitución y los lugares de vicio que abundaban en la zona central de las ciudades como Tijuana y Mexicali.

En las primeras visitas de Víctor Flores al Territorio Norte, este consideraba que Tijuana sobrevivía de centros de vicios y del comercio de mercancías extranjeras. Este resumió la vida en Tijuana de la siguiente manera; “costo de vida caro, 12,000 habitantes. Situación muy crítica, familias que carecen de lo indispensable.”³¹ Mencionó que existían un sinnúmero de centros de vicio y sitios de diversión que se les ofrecían a adultos, jóvenes y muchas veces a niños. Debido a este entorno que se vivía en Tijuana, las autoridades educativas tomaron medidas para ayudar a que los niños no cayeran en vicios. En las escuelas hacían campañas para la población, estas se enfocaban en problemas considerados graves como el alcoholismo.

Debido a que el alcoholismo era un problema recurrente, no solo se realizaban campañas antialcohólicas, sino que también se prohibieron canciones en las aulas, como “La Valentina”, “La borrachita”, entre otras; debido a que se consideraba que estos títulos musicales incitaban y hacían tributo al alcoholismo.³² Se creía, además, que hacían falta materiales escolares y cuidados, falta de labor social, unificación del magisterio y definición de

³⁰ Informe del profesor Lázaro Félix Cuevas sobre la educación primaria en los estados y territorios, 15 de junio de 1938, México D.F., AHSEP, Fondo SEP, Caja. 3, Exp, 24, IIH-UABC.

³¹ Informe de Víctor M. Flores sobre la educación de los bajacalifornianos, 6 de julio de 1936, México D.F., AHSEP, Fondo SEP, Caja 32, exp. 38, IIH-UABC.

³² Organización de las brigadas infantiles antialcohólicas para la niñez. Prohibición del uso de canciones que hablen de alcoholismo en las escuelas, 03 de marzo de 1936, Mexicali, B.C., HSEP, Fondo SEP, Exp. IIH-UABC, [7.30].

orientación con respecto a la labor social que debía desarrollar la escuela, principalmente en aspectos como el agrario y sindical, las cuales tenían más apoyo en Mexicali gracias a las escuelas nocturnas. En la zona de Tijuana se había evitado desarrollar este aspecto, además de que no había cursos para adultos.

Flores consideraba que era necesaria la rápida acción y mejorar la situación que se vivía en Tijuana para evitar la emigración de niños y jóvenes a las escuelas estadounidenses en donde se encontraba toda clase de comodidades y se les brindaba facilidades con el propósito de incorporarlos, por lo que, apuntó “es inaplazable la fundación de otras escuelas primarias para no presentar el triste parangón que sufren las nuestras con relación a las ciudades americanas fronterizas.”³³

Como podemos observar, la federalización de la educación se concretó no solo por la entrada de Lázaro Cárdenas al poder. Las crisis económicas, y el poco presupuesto que se tenía para el sector escolar, se reflejaron en la falta de pago a los maestros. Con la federalización de las escuelas se pretendió introducir una nueva ideología y una administración uniforme de la educación, en la que el principal interés era el adoctrinamiento de la infancia con ideas “revolucionarias y radicales”. Se pretendía limpiar la frontera norte de los vicios y prácticas que se habían arraigado en los gobiernos anteriores, así como evitar la migración de la población en edad escolar a las escuelas americanas, donde el programa de “americanización”, según las autoridades, perjudicaba a la niñez mexicana.

2.

La creación de la secretaría de educación Pública 1920.

De las iniciativas educativas en el centro del país al desenvolvimiento de la educación en la frontera bajacaliforniana

El programa de americanización que se comenzó a desarrollar en Estados Unidos como medida para frenar el problema que representaron los miles de inmigrantes de diferentes partes del mundo, permitió el acceso a la educación para a la niñez mexicana en el sur de California y, al mismo tiempo, un reto para las autoridades mexicanas y su insistencia en mantener a la población en edad escolar en escuelas mexicanas y evitar el éxodo a escuelas de California,

³³ Informe de Víctor M. Flores sobre la educación de los bajacalifornianos, 06 de julio de 1936, México D.F., AHSEP, Fondo SEP, Caja 32, Exp. 38, IIH-UABC.

Estados Unidos. Este reto se abordará en este tercer capítulo para comprender cómo fue para las autoridades mexicanas en Baja California el impacto de las políticas educativas implementadas en los grupos migrantes de mexicanos que cruzaban la frontera por motivos laborales.

Para comprender de manera más amplia lo que significó el fenómeno de la educación en la frontera, no solo para los gobiernos y autoridades educativas que día a día debían lidiar con los desafíos que representaba vivir al borde de una cultura que se impone como dominante en cierto sector de la población, si no también comprender la perspectiva de los gobiernos centrales. Las siguientes páginas mencionó un panorama general de los gobiernos posrevolucionarios y las proyecciones que tenían con respecto a la educación.

En 1920, se comenzaron a desarrollar ciertas ideas que proponían la unificación de la educación para un mayor control. La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, comenzó con el objetivo de unificar al país en la medida de lo posible. Se planeaba trabajar de manera unida con las autoridades centrales y regionales del país. Se puede afirmar que la SEP no impuso sus criterios, tanto en el Distrito como en otras zonas del país. De acuerdo con Engracia Loyo, su importancia en las regiones fue limitada, ya que “algunos gobernadores apoyaron significativamente la educación en sus entidades, redujeron al mínimo la injerencia del centro y desarrollaron sus propios programas que nada tenían que ver con los nacionales”.³⁴ Ejemplo de esto fue Baja California, sin embargo, esto ya se venía implementado desde el gobierno de Esteban Cantú en 1915, debido a la existencia de cierta autonomía en el ramo educativo.

La SEP había surgido para promover los valores comunes, el idioma, los símbolos patrios y la lealtad a la nación. Los inicios de esta marcaron un proceso escalonado de federalización. El plan era expandir la presencia de ésta en todo el territorio mexicano con la finalidad de unificar la nación que se encontraba dispersa por los conflictos anteriores que se habían desarrollado a lo largo del país. Además de la diferencia de culturas y el aislamiento regional que representaba el estado y la clara pretensión era lograr la legitimación del Estado mexicano.

³⁴ Engracia Loyo Bravo. “El largo camino de la centralización educativa, 1920-1992”, en *Federalización e innovación educativa en México*, ed. María del Carmen Pardo, 1a ed. (Ciudad de México: El Colegio de México, 1999), 52.

Uno de los programas que impuso el gobierno federal para promover la federalización de la educación fue la creación de las escuelas “foráneas” o “fronterizas” en el norte de la república. Su finalidad era vincular a las poblaciones de las regiones fronterizas con el resto del país y contrarrestar lo que para autoridades y maestros eran consecuencias negativas de la cercanía e interacción de cierta parte de los habitantes “del otro lado” con población mexicana; lo que debilitaba los valores patrios y propiciaba la adopción de costumbres, creencias y conductas extranjeras.³⁵ Para las autoridades era inaceptable para los gobiernos nacionalistas que emanaba de la Revolución Mexicana.

Este programa no se hizo vigente hasta 1929, cuando se comenzó a ver un retorno notable de los trabajadores mexicanos que regresaban a su lugar de origen. Para entonces, desde el centro del país se veía con urgencia la mexicanización de la frontera. El gobierno federal buscó convencer a los gobiernos estatales de la urgencia por contener a la población, así como mayor esfuerzo en la educación de carácter nacionalista y la unificación de la población en una sola idea que era la de mexicanizar desde los valores patrios. Sin embargo, en el Territorio Norte de la Baja California norte no se hizo presente como en Baja California Sur, en la que sí hubo presencia de escuelas federales, como la secundaria núm. 14, de la Paz, Baja California sur.³⁶ Sin embargo, fue muy poco notable esta urgencia de centralizar la educación de parte del gobierno federal, por lo menos en el Territorio Norte de Baja California, los intereses de mexicanizar esta frontera se hicieron más evidentes de parte de las autoridades locales.

3.

Cronología intermitente

Los intentos locales de mejorar el sistema educativo bajacaliforniano (1915-1932)

Para comprender los cambios que se han hecho presentes durante los periodos de gobierno de Baja California, es importante tener en cuenta lo inconstante que fueron los mandatos de gobierno. La siguiente tabla nos muestra los años en los que los gobernadores en turno tomaron el poder y como fue la continuidad de los periodos desde Esteban Cantú hasta Agustín Olachea.

³⁵ Engracia Loyo Bravo. “Conflicto y negociación. Las escuelas fronterizas federales en México en la posrevolución (1920-1940)”, en *Conflicto, resistencia y negociación en la historia*, ed. Gonzalbo, Pilar y Mayer Celis, Leticia, (Ciudad de México: El Colegio de México, 2016), 210.

³⁶ Loyo, 214.

TABLA 1: Gobierno por periodo del Distrito/Territorio de la Baja California.³⁷

Gobernador	Periodo
Esteban Cantú	1915-1920
Luis M. Salazar	1920 (provisional)
Manuel Balarezo	1920-1921
Epigmenio Ibarra Jr	1921-1922
José Inocente Lugo	1922-1923
Abelardo L. Rodríguez	1923-1930
José María Tapia	1930
Arturo M. Bernal Navarrete	1930
Carlos Trejo y Lerdo de Tejada	1930-1931
Agustín Olachea	1931-1935

Como podemos observar en la tabla, solo algunos gobiernos como el Esteban Cantú, Abelardo L. Rodríguez y Agustín Olachea fueron continuos, a diferencia de otros que solo duraron un año o meses, llegando a ser solo gobiernos provisionales. La problemática de la discontinuidad, como veremos más adelante, no trajo mucho beneficio para el ámbito educativo.

Desde 1920 existía un interés por parte del gobierno federal por centralizar la educación de los estados alejados y sobre todo los que colindaban con la frontera de Estados Unidos; sin embargo, aunque se tenía interés de incidir en las regiones que eran consideradas por una cultura más americanizada, no se les dio el suficiente impulso a los programas con dicho objetivo como que se presentó en el apartado anterior. El caso del Distrito/Territorio Norte de la Baja California no vivió el impacto de este tipo de programas como el que presentó Sonora

³⁷ Tabla elaborada con información de los siguientes libros: Marco Antonio Samaniego, *Los gobiernos civiles en Baja California, 1920-1923: un estudio sobre la relación entre los poderes local y federal* (Mexicali, B.C: UABC-ICBC, 1991); Jorge Martínez Zepeda, ed., "Mexicali: una historia" (Mexicali, B. C: Autónoma de Baja California, 1991).

o Tamaulipas, sin embargo, esto no quiere decir que no se hayan desarrollado programas parecidos en la región fronteriza de Baja California. El desenvolvimiento de este tipo de iniciativas sí se hizo presente desde 1915, ya que durante el gobierno de Esteban Cantú se buscaron medidas para fortalecer el precario sistema educativo del Distrito.

Esteban Cantú fue uno de los primeros en generar condiciones para crear un sistema educativo al crear distintas instituciones y aplicar adecuaciones a las ideas que existían desde el centro del país. La mayoría de los gobiernos, desde Esteban Cantú hasta Agustín Olachea repitieron la misma tesis de que era necesario mejorar la condición educativa y fortalecer la educación secundaria para evitar la emigración de la población en edad escolar hacia escuelas del sur de California. Los primeros impulsos educativos dentro de la administración local fueron bajo la Ley de Organización de Distritos y Territorios Federales del 14 de abril de 1917, con la que se formó la Dirección General de Educación. Con la creación de esta institución la administración y la economía educativa serían regidas por el gobierno local.

En 1919 se organizó la Inspección General de Educación, perteneciente a la Dirección General de Educación, la cual se encargaba de la inspección de las distintas zonas escolares del territorio. Esta se dividía en cuatro, la primera abarcó Tijuana, Tecate y Mexicali; la segunda, Ensenada y demás pueblos vecinos; la tercera, las regiones meridionales de Ensenada y la cuarta correspondió a las periferias del municipio de Mexicali. La oficina de Dirección General de Educación pasó a la ciudad de Mexicali, en la que el profesor Alfredo E. Uruchurtu quedó encargado, como inspector de la primera zona permaneció Matías Gómez y de la tercera Felizardo Sánchez.³⁸

Este proceso tuvo continuidad con los siguientes gobernadores, Manuel Balarezo, Epigmenio Ibarra Jr., José Inocente Lugo y Abelardo L. Rodríguez. En 1923, el gobierno federal, en ese momento a cargo de Álvaro Obregón, se deslindó de la educación de manera formal, aunque en términos reales no se había involucrado. Matías Gómez, al frente de la Dirección General de Educación pública en el Distrito Norte,³⁹ acusó de recibido un informe por parte de la Secretaría de Educación Pública donde decía:

³⁸ Marco Antonio Samaniego. “¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925”, en *Revista de la dirección de estudios históricos del instituto nacional de antropología e historia*, abril 2002, 58-59.

³⁹ Del profesor Matías Gómez, se sabe que fue un normalista, originario Oaxaca y director de la Dirección General de Educación pública en el Distrito Norte entre 1915 y 1920. Se puede encontrar más información el texto de

Con fecha del 9 del mes en curso, ha quedado enterada esta dirección general, que, por acuerdo presidencial, el C. Gobernador de este Distrito es la autoridad más alta en materia de educación y que por lo consiguiente se le debe considerar como jefe inmediato y consultar con él todo lo relativo al ramo de la incumbencia de esta oficina.⁴⁰

Aunque en el Distrito ya se hacía cargo económicamente, anterior a 1923 aún se recibía un estímulo económico por parte del gobierno federal. Las aduanas, desde el gobierno de Esteban Cantú, fueron las encargadas de cubrir los ramos de educación y justicia. A pesar de cambiar el gobierno, esta práctica se mantuvo, por lo que, desde el punto de vista del gobierno local, no hubo ninguna diferencia significativa. En el sentido legal, las aduanas pertenecían al gobierno federal, pero el que realmente administraba era el del Distrito. Cabe señalar que esto generó numerosos enfrentamientos entre Carranza y Cantú. Por ello, en términos formales, el gobierno federal cubrió todos los sueldos y gastos del ramo de instrucción pública, así como el de justicia en el Distrito. Para los administradores federales, se otorgó un subsidio de \$900,000.00 (novecientos mil pesos) anuales para cubrir gastos, el que después se redujo a \$450,000.00 (cuatrocientos cincuenta mil pesos) y que posteriormente se suspendió el 1 de enero de 1925.⁴¹ Cabe señalar que la renuncia a ese recurso, que en términos reales manejaba el gobernador, fue acompañada de envío de recursos por parte del gobernador, Abelardo L. Rodríguez, al gobierno federal. En el informe administrativo de Abelardo L. Rodríguez, publicado en 1927, el mandatario local explicó que hubo recursos para apoyar al federal debido a los manejos administrativos adecuados. Por nuestra parte, consideramos que fue posible debido al creciente desempeño de la economía, tanto en la producción algodonera, como en la apertura de centros de diversión, que se incrementaron durante el gobierno de Rodríguez. Su argumento fue que durante la rebelión de Adolfo de la Huerta (1923-1924) se requerían mayores ingresos, por lo que permitió su aumento y con ello más impuestos. Un año después, como apunté, Rodríguez renunciaba al ingreso de las aduanas y también envió dinero al presidente de la República, Plutarco Elías Calles.

Así, desde Esteban Cantú, las aduanas fueron el sustento del ramo educativo y de justicia y así se mantuvo hasta 1925. Es claro entonces que tras la creación de la Dirección

Aurelio de Vivanco, *Baja California al día. Distrito Norte y Sur de la península*. <http://www.archivohistoricobcs.com.mx/CatalogoEditorial/ver/Libro/43>. 317

⁴⁰ Informe sobre el nombramiento de la total autoridad al Distrito, 19 de marzo de 1923, Mexicali, Baja California., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 54 Exp. 7, IIH-UABC.

⁴¹ Petición de Abelardo Rodríguez sobre la libre importación de muebles, útiles y material escolar para las escuelas del Distrito, 11 de noviembre de 1926, Mexicali, B.C. AGN. Fondo SEP. Ref. 11.46, IIH-UABC.

General de Educación el gobierno bajacaliforniano se hizo responsable directo, puesto que en los documentos no se presenta ninguna conexión con el gobierno federal, por lo menos no en temas relacionados con la educación.

La Dirección General de Educación dependiente del gobierno del Distrito era la encargada de la administración de pagos y movimientos que tenían que ver con la educación. Si bien no existen fuentes que nos permitan profundizar en la implementación de los planes de estudio, sí podemos afirmar que las autoridades educativas de esta zona los adecuaron para adaptarlos a las necesidades del Distrito sin ninguna autorización. Así, por ejemplo, algunos de los oficios que se implementaron por ser propias de la región fueron las siguientes:

Oficios para varones	Oficios para mujeres	Oficios mixtos
Imprenta, rayado y linotipia Herrería (Ajustes, tornería y fundición) Plomería Mecánica Mecánica de automóviles Vulcanización Carpintería y construcción Ensaye Curtiduría y talabartería Decorado y tapicería	Peluquería Lencería Modistería Sombrerería femenil Calceta Economía doméstica Enfermería Flores Peinados Deshilados, bordados y tejidos	Fotografía y fotograbado Relojería Jabonería Alfarería y modelado Orfebrería Hojalatería y repujado Envasado Hilandería y tejido de telas

Talleres ofertados en la escuela de Artes y Oficios de Mexicali. Tabla elaborada con el documento citado aquí mismo.⁴²

Más adelante, el poder sobre la educación en el Territorio se corrobora en el artículo quinto de la Ley de Organización de Distrito y Territorios Federales, donde señala que la Dirección General será el conducto oficial entre los inspectores y el gobierno del Distrito, sin hacer alusión al vínculo con la federación.⁴³

Como podemos observar, la educación y en este caso la educación básica, se encontraban administradas por el gobierno del Distrito Norte, el gobierno federal se había deslindado del sector educativo por cuenta propia. Además, si bien el gobierno federal aún

⁴² Exposición de conceptos del establecimiento de una escuela industrial y de Artes y Oficios, 1920, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Exp 9, IIH-UABC [2.36].

⁴³ Marco Antonio Samaniego. “¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925”, en *Revista de la dirección de estudios históricos del instituto nacional de antropología e historia*, abril de 2002, 59.

tenía contacto con los gobiernos de la zona por ciertos temas, los gobiernos preferían tener cierta distancia para mantener la administración sin interferencias. Siendo estos factores los que llevaron a la creación de instituciones como la Dirección General de Educación, la cual dio paso a la administración y organización de la educación, que comenzó con el gobierno de Cantú. Y como ya se dijo, podría parecer que, debido a los objetivos de la Secretaría de Educación Pública tras su fundación, ésta estaría involucrada en la educación de los estados alejados del centro, sin embargo, no fue así, por lo menos no para el Distrito Norte de la Baja California. Fue por políticas regionales que se hicieron cargo del fortalecimiento de su educación para competir y confrontar en la medida de lo posible las políticas educativas que se desarrollaron en California, que comenzaban a penetrar en la frontera mexicana. También, como hemos visto, en función de que padres de familia preferían que sus hijos estudiaran en escuelas de California, por las mejores instalaciones y el conocimiento del idioma inglés.

La transición de Esteban Cantú a José Inocente Lugo, según los informes de Luis Vargas Piñera, presentó numerosos cambios. Hubo remociones de personal, se suprimió la Academia Comercial Nocturna y la Escuela Normal de Mexicali. Se modificaron o suprimieron distintas instituciones, se cesaron maestros mientras se les expedieron nuevos nombramientos y se orientó la educación según el criterio del nuevo personal dirigente de las escuelas. Se mencionó, entonces, que “la enseñanza está pasando por un nuevo periodo de organización.”⁴⁴ Tomemos en consideración que estos cambios fueron durante los breves períodos de Luis. M. Salazar, Manuel Balarezo y Epigmenio Ibarra Jr., todos ellos civiles, como era la solicitud de grupos políticos locales, particularmente de Ensenada. Epigmenio Ibarra Jr., era además nacido en Real del Castillo, aunque su carrera como administrador bancario se realizó en Hermosillo, Sonora. En ese lugar, tuvo relaciones directas con Álvaro Obregón y Adolfo de la Huerta.

A partir de lo que Vargas Piñera llamó “nuevo periodo de organización”, entre las transiciones de gobierno se percibieron las inclinaciones de los nuevos poderes en turno. Vargas Piñera, fue funcionario con el gobierno de Esteban Cantú, por lo que su actuación fue vista siempre como sospechosa por los gobernadores civiles. Además de que participó en la formación de partidos políticos locales, e intentó competir por la presidencia municipal o por formar parte del cabildo de Mexicali. Debido a ello, su nombramiento desde la secretaria de Educación Pública, no le dio el espacio de decisión que se puede suponer. Sus informes son

⁴⁴ Informe del Estado sobre la instrucción e instalación de escuelas en el Distrito Norte de Baja California, 24 de noviembre de 1921, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

muy valiosos, pero él mismo reconoció que sus capacidades para llevar a cabo sus planes eran muy limitadas. Si bien tenía un cargo dentro del ámbito de la educación, lo cierto es que no tuvo gran injerencia en las decisiones políticas y educativas. Sin embargo, es a partir de Vargas Piñera y sus escritos, de donde podemos comprender a grandes rasgos cuestiones del Distrito. Un ejemplo es su informe de noviembre de 1921, en el que sugiere algunos puntos que consideró convenientes tras los problemas que se presentaron en el Distrito durante este periodo:

1. Que esa Secretaría asuma cuanto antes la jefatura del ramo escolar en este Distrito. 2. Que, delegado, por él y por medio de inspectores e instaladores, haga una exploración del Distrito, por zonas de reconocimiento, especialmente en la región sur, para localizar pronto los diversos grupos de pobladores, estudiar sus circunstancias y la mejor forma de atender a la educación de los niños. 3. Aportar en forma fácil, pero sin las garantías debidas, los recursos necesarios para la pronta exportación del Distrito y la sucesiva e inmediata instalación de escuelas, tan pronto como por cada lugar se vaya presentando y aceptando el dictamen relativo. 4. Nueva creación de la Academia nocturna y de la escuela Normal, la primera en forma práctica para el adulto y la segunda de carácter tecnológico. 5. Establecimiento de una escuela industrial y de artes y oficios, por la propia secretaría o con subsidios de esta misma.⁴⁵

Así, como puede observarse, Vargas Piñera les indicó a las autoridades federales qué se debía hacer, pero como quedó claro en páginas anteriores, el gobierno federal señaló que la educación era responsabilidad del gobierno del distrito, como estaba desde el gobierno de Cantú. ¿Si el gobierno federal estaba a cargo de la educación, porque el delegado nombrado tiene que solicitar que se realice la federalización? La respuesta es sencilla, porque como se dijo, el nombramiento no tenía como sustento una base real que le permitiera actuar.

Por ello, en los informes Vargas Piñera veía con urgencia la necesidad de federalizar⁴⁶ la educación debido a los constantes cambios y la falta de estabilidad.⁴⁷ Tras la llegada de Inocente Lugo al poder, Vargas, en sus exploraciones y entrevistas que realizó tras su estancia

⁴⁵ Informe del Estado sobre la instrucción e instalación de escuelas en el Distrito Norte de Baja California, 24 de noviembre de 1921, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

⁴⁶ Este escrito retoma y aplica el concepto de federalización del texto de Marco Antonio Samaniego, “¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925”, en *Historias*, 2002, 51–81. En el que se refiere a “federalizar” a la intervención del gobierno federal, en la que se centraliza por parte del gobierno nacional los planes y programas de estudio, así como lo que refiere a los presupuestos.

⁴⁷ Informe por la tercera decena de enero 1922, 4 de febrero de 1922, Mexicali, B.C. AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

en el Distrito, visitó a Lugo con la intención de proponer los puntos señalados. En su itinerario del mes de enero de 1922, señaló:

Visita de cortesía al C. Lic. José Inocente Lugo, nuevo gobernador del Distrito Norte. Se muestra inclinado a que el servicio escolar pase a la federalización. Entrevista con algunos agricultores para sondear su parecer sobre el modo de participar en el impulso del ramo educativo rural.⁴⁸

Sin embargo, el mandatario en turno no hizo esfuerzos para federalizar la educación, esta siguió su mismo curso, aunque con algunos problemas. Los inconvenientes que Inocente Lugo consideró eran un obstáculo para la educación, eran los ingresos de la aduana fronteriza, los cuales no eran suficientes para pagar el adeudo del profesorado de la segunda zona escolar y por ello era necesario pedir préstamos externos para cubrir las cuotas. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, se lograron abrir distintas escuelas en Mexicali, ya que Inocente Lugo, al igual que otros gobiernos posteriores, estaban interesados en la educación primaria. Un ejemplo de las aportaciones de Inocente Lugo fue la escuela “Leona Vicario” de Mexicali, la cual inició sus actividades en 1923.⁴⁹

Debido a estas descripciones que presenta Vargas Piñera⁵⁰ en sus informes, y la forma en la que se aborda dicha información, podría parecer que este formó parte importante del panorama educativo, sin embargo, este en realidad no tenía gran autoridad. Fue nombrado oficial primero técnico desde el centro del país en 1922. Pero anteriormente a esto, ya formaba parte de la Inspección General de Educación (técnica), en el gobierno de Esteban Cantú. Según los informes consultados, se podría percibir que Piñera era miembro relevante y autoridad designada desde el centro del país para emitir órdenes. Sin embargo, en realidad, el trabajo de este era sondear el Distrito, hacer encuestas y hacer propuestas, de las cuales muchas no se realizaban. Como ya apunté, sus informes sobre el sector educativo de esta zona son documentos valiosos para el acercamiento a estos temas, pero a pesar del nombramiento que ostentaba, su capacidad de incidir fue limitada.

⁴⁸ Informe sobre educación pública, 28 de septiembre de 1923, Mexicali, B.C. AHSEP. Fondo SEP, caja 37, exp.25, IIIH-UABC.

⁴⁹ Manuel Quiroz Martínez. “La educación pública en el Distrito Norte de Baja California, 1928”, (Mexicali: Sin editorial, 1928), 37.

⁵⁰ Documentos para entender la funcionalidad de Vargas Piñera: Designación de Vargas Piñera como oficial técnico, 5 de enero de 1922, México, AHSEP, Fondo educación primaria de estados y territorios, Ref. 37 Exp. 25; documento donde se cuestiona la funcionalidad de Vargas Piñera Sub-jefe de departamento, Trabajos llevados a cabo en la 5a. decena de enero, 18 de febrero de 1922, México, AHSEP, Fondo educación de estados y territorios, Ref. 37 Exp. 25.

Además, para 1922, las autoridades que habían designado a Vargas Piñera al Distrito Norte, remitieron un informe sobre el desempeño de dicho personaje, mencionando: “Este departamento ve con pena que en el curso de la mención decena no haya hecho algo práctico, solo se haya dedicado a visitas y entrevistas.”⁵¹ Esto en referencia a los trabajos que había llevado a cabo en enero de 1922, los cuales consideraban que el trabajo de Vargas Piñera, en términos prácticos, era una pérdida de tiempo. Durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez, en 1923, según Abelardo, había alrededor de 41 escuelas funcionando con un estimado de 3 300 alumnos. En su gobierno se logró que el número de escuelas ascendiera a 54, mientras que el número de alumnos aumentó a 5000.⁵² De estas escuelas, 4 eran superiores, 14 elementales, 1 nocturna, 1 industrial, 1 normal, 1 preparatoria y 33 rurales, en todo el Distrito.⁵³ Como podemos observar, las escuelas rurales eran un sector apoyado en el Distrito Norte de la Baja California, y se les daba más importancia a las escuelas elementales que a los posteriores grados. En este mismo periodo se fundó la escuela “Benito Juárez” de Mexicali, construida con concreto y otros derivados.⁵⁴

Después de Abelardo L. Rodríguez en 1930, hubo dos militares al mando del Distrito Norte de la Baja California, José María Tapia y Arturo M. Bernal Navarrete. Sin embargo, no fueron gobiernos provisionales. Carlos Trejo Lerdo de Tejada durante noviembre y diciembre de 1930, fungió como secretario de educación pública. Mientras desempeñaba ese cargo fue nombrado gobernador del Territorio Norte de Baja California, puesto que ocupó a partir del 1 de enero de 1931. Para los casos de Bernal Navarrete y Trejo y Lerdo de Tejada, la consigna del gobierno de Pascual Ortiz Rubio, fue que era necesario mexicanizar a los habitantes del Distrito, dado que por informes de Juan Andreu Almazan, - como secretario de comunicaciones - luego de su visita al Distrito, la población tenía prácticas culturales distintas a las del centro del país. Estaban, de acuerdo a esta idea, muy “americanizados”, y requerían conocer la cultura mexicana.

Carlos Trejo y Lerdo de Tejada consideraba que la educación pública en el territorio era una simple función gubernativa, sin orientación y sin sentido utilitario ni nacionalista. Durante su gobierno “se hizo necesaria una reforma fundamental y se dispuso que todas las

⁵¹ Trabajos llevados a cabo en la 5a. decena de enero, 18 de febrero de 1922, México, AHSEP, Fondo educación de estados y territorios, Ref. 37 Exp. 25.

⁵² Abelardo L. Rodríguez. “La memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California 1924-1927,” (Mexicali, Baja California: UABC, 2011), 76.

⁵³ Abelardo L. Rodríguez. 77.

⁵⁴ Manuel Quiroz Martínez. “La educación pública en el Distrito Norte de Baja California, 1928,” 37.

escuelas del territorio deberían ser primarias y técnicas a la vez, con objetos de que la educación produjera clases activas y no pasivas”.⁵⁵ Consideraba que era necesaria una nueva organización en esta parte de la frontera, más que otro lugar del país, para poder contrarrestar el déficit tributario al que se encontraba sujeta a con Estados Unidos. Otro de los objetivos de esta medida era que estas escuelas debían producir capacidades laborales y no bachilleres, además de formar él “alma nacional” pues según palabras de Lerdo “la invasión estadounidense no solo es material sino espiritual en este territorio, que casi es el feudo del país vecino.”⁵⁶

Debido a su experiencia en el sector educativo, Trejo y Lerdo de Tejada tenía la idea de “mexicanizar” el territorio. Para su iniciativa de mexicanizar la región “mandó cerrar la escuela normal y la preparatoria, ya que consideraba que los maestros egresados de dicha institución eran de mala calidad”.⁵⁷ En su mandato, en comparación con Abelardo, hubo cierre de 54 escuelas, por lo que apenas quedaron 38 escuelas en los diez meses que duró su gobierno.

Cabe señalar que a Trejo y Lerdo de Tejada le tocó uno de los momentos más difíciles de la crisis económica, dado que la reducción de hectáreas al cultivo, sobre todo de algodón, fue significativa. En 1931 hubo apenas 10,000 hectáreas dedicadas al algodón, de 50, 000 que hubo en 1928.⁵⁸ Trejo y Lerdo de Tejada fue presionado intensamente por grupos políticos locales y dejó el cargo en septiembre de 1931. Poco después escribió su libro, *Norte contra Sur*, en el que explicó las razones de las medidas que aplicó en diversos ordenes, entre ellos el de la educación. Se consideró incomprendido porque no se le permitió realizar la mexicanización como él la había contemplado, culpando a las propias autoridades bajo su cargo, de estar al servicio de intereses extranjeros y de no conocer lo que era verdaderamente mexicano. Durante el inicio de la administración de Lerdo de Tejada, la Cámara de Diputados, en febrero de 1931, modificó el estatus del Distrito y pasó a ser Territorio Norte de la Baja California. Cabe señalar que Trejo y Lerdo de Tejada, en la obra aludida, consideró que el cambio de nombre no tenía ninguna relevancia, dado que no hubo cambios de importancia y

⁵⁵ Informe del primer semestre de gobierno de Carlos Trejo Lerdo de Tejada, 10 de agosto de 1931, Tijuana, Baja California, CAWM, Fondo Adalberto Walter Meade, IIH- UABC [10.44].

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Marco Antonio Samaniego. “La educación en Baja California. La intervención de autoridades locales y nacionales, 1890-1940. La paradoja de educar en la frontera”, en *Ensayos sobre el presente y pasado educativo de Baja California* (Mexicali, Baja California: UABC , 2006), 135–36.

⁵⁸ Marco Antonio Samaniego. "Las dificultades económicas y los cambios políticos; 1920 1923" en *Mexicali una Historia. Tomo I*, (UABC-IIH 1991), 279-307.

como ya apunté, se vivían los estragos de una economía en descenso, como efecto de la baja de los precios del algodón.

En 1932, el siguiente gobernador, Agustín Olachea consideró que el gobierno del Territorio Norte no podía sostener económicamente el ramo educativo. En la documentación se hizo hincapié sobre todo en la educación secundaria. Mencionó que “el territorio se encuentra en condiciones de verdadera imposibilidad económica para seguir sosteniendo la enseñanza secundaria en esta región.”⁵⁹ Agustín Olachea, mencionó varias razones por las cuales el gobierno federal debía hacerse cargo de la escuela secundaria. Una de ellas era que la escuela industrial, desde el gobierno de Trejo y Lerdo de Tejada, había perdido el carácter que en un inicio tenía de formar a los alumnos con oficios útiles; estos habían quedado relegados y en su lugar se impartían solo algunos cursos de artes y oficios, sin todo el carácter con el que inició.

Olachea consideraba que desde él “punto de vista del provecho educativo de estos cursos, los resultados habían sido antieconómicos; pues lejos de atender a la enseñanza de artes y oficios para adultos, es decir, para jóvenes que ya hubiesen terminado su enseñanza primaria, careciendo de contingentes con estas condiciones, solo se han concretado a dar dicha enseñanza a los alumnos de 5.º y 6.º.”⁶⁰ Lo que al parecer no parecía provechoso para los estudiantes debido al poco tiempo y falta de aprovechamiento de estas clases, lo que resultaba contradictorio, pues, recordemos que para estas fechas se habla de una educación “activa” que no se está implementando del todo.

Para el gobierno del territorio era importante que el gobierno federal se hiciera cargo por lo menos de dos escuelas consideradas como las mejores de Baja California, que eran la Escuela Normal y Tecnológica de Mexicali, así como la Comercial y de Enseñanza Doméstica “Álvaro Obregón” de Tijuana, planteles de gran importancia por ser las únicas en las que se impartía la educación secundaria. El gobernante argumentó que era crucial mantener estas escuelas por ser las de mayor matrícula por estar cerca de áreas urbanas, pero además eran las únicas cerca de la frontera donde se impartía la educación secundaria. Agustín Olachea, así como algunos otros gobiernos que pasaron por el Territorio Norte, consideraban que la educación secundaria era de suma importancia para la región por muchas razones:

⁵⁹ Petición para que la Federación se haga cargo de la Enseñanza secundaria en el territorio, 30 de septiembre de 1932, Mexicali, Baja California, AGN-IIIH, Fondo Abelardo L. Rodríguez, IIH-UABC [7.16].

⁶⁰ Ibid.

1. Formación y sostenimiento intensivo y extensivo de un pleno cultural medio, más alto que el producido por la simple educación primaria.
2. Los más inteligentes, audaces y decididos, salen del país en busca de una educación superior de que aquí carecen; se amoldan al ambiente extranjero que los atrae y absorbe y cuando llegan a convertirse en elementos de suficiente producción, no vuelven a su país, cuyo ambiente original se torna para ellos en extraño.
3. Constituyen, a la vez, fuentes de progreso regional, un sólido valladar a la invasión y a la conquista moral sistemáticamente seguida por el pueblo vecino de los Estados Unidos.⁶¹

Para el gobierno era importante que se aceptara la propuesta de hacerse cargo de las facultades técnicas y administrativas por el gobierno federal, ya que, era urgente que se le debía dar cierta importancia a la región fronteriza debido al “espíritu absorbente y expansionismo de los yanquis vecinos” a esta parte de México. Sin embargo, la respuesta del gobierno federal, en octubre de 1932, fue que no se podía apoyar la propuesta debido a las difíciles condiciones por las que atravesaba el erario federal.

Como hemos observado, la educación en el Territorio Norte de Baja California fue de suma importancia para cada uno de los gobiernos en turno. Sin embargo, hubo planes diferentes relacionados con la capacidad presupuestal, lo cual resultaba en un gran problema al momento de cambiar de gobierno debido a la falta de seguimiento de las acciones tomadas en los gobiernos anteriores, ya que no se concretaba con el siguiente al mando. A pesar de esto, algo que podemos encontrar en común entre todos los gobiernos al mando del Distrito/Territorio Norte de la Baja California es que todos coincidían en que no había el suficiente recurso para mantener la educación. De igual forma se creía que era necesario reforzar la abandonada educación secundaria, ya que era muy notorio el impulso y el interés hacia la educación primaria o elemental que se dejaban de lado los siguientes grados, lo que a su vez generaba otro problema en el cual también todos los gobiernos coincidían. Debido a la falta de los siguientes niveles educativos, era notoria la migración del alumnado a escuelas estadounidenses para estudiar del otro lado de la frontera.

⁶¹ Ibid.

4.

El temor de las autoridades bajacalifornianas

Como hemos podido observar en el apartado anterior, el interés de los gobiernos de la Baja California por la educación elemental y secundaria siempre estuvieron presentes, a pesar de cada uno implementó distintas estrategias iniciando cada periodo de gobierno, cada uno tenía el interés de mantener a los niños en edad escolar en las aulas mexicanas. Como hemos mencionado los gobiernos llegaban a la conclusión de que era necesario mejorar la educación para así evitar la migración de educandos hacia las escuelas de Estados Unidos. Dentro de este apartado, se presentan las ideas que se tenían por parte de los gobiernos sobre la educación que se impartía en Baja California. Además, planteo que se puede dar seguimiento al concepto de asimetría de poder que propone Jorge Bustamante, en la que se dan distintas condiciones de poder de una parte sobre la otra, en este caso de California, Estados Unidos hacia Baja California, México. En este caso podremos observar las respuestas, en esta dicotomía que Bustamante llamó *acción y reacción*, que se presenta sobre todo desde lo cultural e intentos de asimilación a las políticas de americanización que se percibía en Estados Unidos, con lo que en ciertos momentos se le llamó “mexicanización”.

4.1

La actitud de las autoridades bajacalifornianas y sus propuestas

Las respuestas o reacciones por parte de las autoridades mexicanas y sobre todo de aquellas encargadas del Distrito/Territorio Norte de la Baja California hacia las políticas de americanización que comenzaron a implementarse en los Estados Unidos y sobre todo en los lugares colindantes como California, fueron en un solo sentido. En un primer momento se puede apreciar, que los gobiernos coinciden en el interés de mejorar la educación para evitar la migración de los mexicanos y que se les eduque con otra cultura en el extranjero. Tal es el caso del secretario de Gobierno en Mexicali que con angustia mencionó que la aspiración de los padres de familia mexicanos era mejorar la educación de sus hijos y dentro del natural anhelo de abrir paso, estos mismos alumnos concurrían a escuelas extranjeras, en donde por su tierna edad y por los atractivos, iban perdiendo lentamente el genuino espíritu nacionalista que en el sistema de educación no debía descuidarse ni un momento.⁶² El secretario de Gobierno, consideraba que el problema recaía en que una vez terminando tercero se iban a Calexico, y

⁶² Proyecto de ley de contribución del distrito Norte del Territorio de la Baja California para 1921, 10 de diciembre de 1921, Mexicali B.C. AHSEP. Fondo dirección general de gobierno. Caja 3, exp.53, IIIH-UABC.

mencionó, “conocemos los métodos coercitivos que las autoridades del otro lado de la frontera ponen en juego a efecto de asimilarse principalmente en las generaciones futuras”.⁶³ Refiriéndose a los métodos que se utilizaban para la asimilación de la cultura americana, como el aislamiento de grupos mexicanos, las escuelas especiales, los talleres ofertados, entre algunas otras cosas que me detendré en apartados más adelante a explicar.

Por otra parte, en otro documento redactado por Vargas Piñera, quien se encargaba de sondear las zonas escolares de Tijuana y Mexicali, sobre todo, mencionó que el panorama escolar era desfavorable. Escribió que “la opinión pública es desfavorable al estado actual de cosas escolares, el magisterio se muestra intranquilo y desconfiado y la prensa se ha ocupado desfavorablemente del ramo. No pocos alumnos han dejado la Escuela de Mexicali, para ingresar a las escuelas americanas de Calexico, California”.⁶⁴ Además de existir distintos espacios desatendidos como los grupos de trabajadores ambulantes y piscadores de algodón en Mexicali, los cuales requerían de un maestro que los siguiera. Señaló que era un gran problema, ya que el descuido se podía apreciar en Mexicali, mientras que la niñez era bien atendida en California, dado que en Calexico se podían encontrar escuelas rurales o medio de transporte para las áreas poco accesibles, lo que resultaba en un motivo más por la inasistencia de alumnos jornaleros. Para evitar esto, Vargas Piñera, en sus tantas propuestas, mencionó que era conveniente lo siguiente;

Que esa Secretaría asuma cuanto antes la jefatura del ramo escolar en este Distrito; que el Delgado, por él y por medio de inspectores e instaladores, haga una exploración del Distrito, por zonas de reconocimiento, especialmente en la región sur, para localizar pronto los diversos grupos de pobladores, estudiar sus circunstancias y la mejor forma de atender a la educación de los niños; Aportar en forma fácil, pero sin las garantías debidas, los recursos necesarios para la pronta exportación del Distrito y la sucesiva e inmediata instalación de escuelas, tan pronto como por cada lugar se vaya presentando y aceptando el dictamen relativo; Nueva creación de la Academia nocturna y de la escuela Normal, la primera en forma práctica para el adulto y la segunda de carácter tecnológico; Establecimiento de una escuela industrial y de artes y oficios, por la propia secretaría o con subsidios de esta misma.⁶⁵

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Estado de la instrucción e instalación de escuelas en el Distrito Norte de Baja California, 24 de noviembre de 1922, Mexicali, B.C. AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

⁶⁵ Ibid.

Lo que en pocas palabras se resumía en mayor atención e inversión hacia la educación en Baja California dado que los estadounidenses estaban educando a los mexicanos y con ello, se provocaba la pérdida de los valores patrios.

En otro de los documentos de Vargas Piñera, elaboró una descripción de cómo se vivía en la frontera. Escribió que

los negocios son extranjeros en su mayoría, los mexicanos son también en su mayoría jornaleros y empleados de gobierno o de comercio. Los usos y costumbres nacionales están muy afectados por la influencia norteamericana. Casi todas las tierras están monopolizadas. Los productos del trabajo en el norte, fuera de escasos consumo local, salen para los Estados Unidos, y los productos del sur son acaparados en su mayoría por residentes chinos, a precios mínimos: sin embargo, rinden más al productor que si los transportará a las plazas de consumo.⁶⁶

Según las descripciones, Baja California y sobre todo la frontera se encontraba sometida a las actividades que desarrollaban en Estados Unidos o por los estadounidenses, lo que representaba someter de igual manera a los mexicanos, por lo que se consideraba que a través de la educación podrían cambiar esta condición.

Es por ello que propuso el cambio desde la niñez; su intención era

preparar a la niñez y a la juventud para alejarlas de la servidumbre a jornal, de los presupuestos del gobierno y de la dependencia obligada de amos y patrones, por manera que su prestación de servicios dependa de una disyuntiva entre dos utilidades, la independencia o la de servicio ajeno, y no dependiente del solo imperativo de la necesidad de comer. Además de, poner a la niñez y a la juventud en aptitud de competir, no solo al amparo de leyes mexicanistas, sino sin ellas y en el extranjero, con los trabajadores del país vecino.⁶⁷

Esto era lo que, para Vargas Piñera, cambiaría la mentalidad de los infantes para competir con el extranjero y que no terminara siendo su trabajador como pasaba la mayoría de las veces. En ese contexto, llegó Gregorio Torres Quintero a Mexicali como enviado de la secretaria de Educación. Gregorio Torres Quintero, nacido en Colima, fue egresado de la escuela Normal de Maestros de la Ciudad de México. A partir de 1904 fue jefe de Enseñanza de Primaria y Normal, durante el gobierno de Porfirio Díaz. De 1910 a 1911 fue vicepresidente y presidente del Congreso Nacional de Educación Primaria. Fue también catedrático de la

⁶⁶ Informe sobre la labor que debe desarrollar la secretaría en el Distrito Norte de Baja California, 20 de febrero de 1922, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

⁶⁷ Ibid.

Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Normal de Maestros. Posteriormente, fue consejero de la Secretaría de Educación Pública, además de ser conocido por su proyecto de alfabetización y castellanización. Para Gregorio Torres Quintero, la existencia de las lenguas indígenas era un obstáculo para lograr la unidad nacional. Por ello, su estrecha relación con José Vasconcelos, de quien como apunté, se volvió consejero de la SEP. Gregorio Torres Quintero llegó en 1923, con la intención de conocer la problemática de la región fronteriza, particularmente Mexicali. En su primer informe relató la falta de alumnos en los últimos años de la educación elemental, sobre todo de niñas. Mencionó el caso en el que en un salón de clases había cinco niñas, de las cuales quedaron tres debido a que dos habían abandonado la escuela para pasar al “otro lado”. Gregorio Torres Quintero comentó, “mientras nosotros abandonamos a las muchachas después del sexto año, porque no tenemos ya nada que enseñarles, al otro lado las reciben y les dan la enseñanza que necesitan y como la necesitan”.⁶⁸ Hizo referencia directa a la falta de educación femenina en la región, debido a que son muy pocas escuelas que imparten cursos como economía doméstica para el aprendizaje de las mujeres.

En otro de sus informes, Quintero mencionó que “La escuela primaria superior de Mexicali no ofrece a las muchachas ninguna oportunidad de adquirir una enseñanza doméstica apreciable. Las niñas de quinto y sexto año son tratadas aquí lo mismo que en México: como si fueran hombres. Fuera de la costura, nada hay que les recuerde las obligaciones y el destino de su sexo”.⁶⁹ Torres Quintero señaló debido a esto las niñas y mujeres preferían migrar a las escuelas en Estados Unidos por las oportunidades educativas. Además, narró la experiencia que tuvo al visitar algunas escuelas californianas. Señaló: “al visitar las escuelas americanas del otro lado, me encontré con un grupo de muchachas mexicanas en la High School, que no estaban aptas para ingresar a los cursos respectivos, por dos razones. a) no habían estudiado más que seis años y b) no sabían inglés. Pero las autoridades escolares no las habían rechazado, y allí las tenían, aunque inadaptables, formando con ellas un grupo especial”.⁷⁰ Y agregó, “Los americanos les estaban enseñando inglés pacientemente, pues así se los ordena lo que allá se llamaba “americanización”. Cuando las muchachas se cansan por no entender bien el inglés,

⁶⁸ Ausencia de alumnos de 5.º y 6.º año y las causas de ello, Informativo, 29 de enero de 1923, Mexicali, B.C., AHSEP. Fondo educación pública de estados y territorios, Ref. 37 Exp. 25. Este documento fue citado con anterioridad por la autora Engracia Loyo en “Conflicto y negociación. Las escuelas fronterizas federales en México en la posrevolución (1920-1940)”, en *Conflicto, resistencia y negociación en la historia*, ed. Gonzalbo, Pilar y Mayer Celis, Leticia, Primera edición (Ciudad de México: El Colegio de México, 2016).

⁶⁹ Observación de Gregorio Torres Quintero sobre que en Mexicali no ofrece enseñanza doméstica, 1923, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo educación pública de estados y territorios, Ref. 37, Exp. 25.

⁷⁰ *Ibid.*

las ponen a coser, a bordar, a dibujar y a cocinar.”⁷¹ Quintero describió cómo era el abandono escolar de las niñas mexicanas para buscar otras oportunidades de estudios en California, lo que a la vez resultaba para autoridades como Torres Quintero recelo porque no solo estaban siendo educadas del “otro lado” sino que también se les estaba americanizado y de cierta se perdía un ciudadano mexicano más. Lo que Quintero propuso para evitarlo, era que se expandiera y perfeccionara la enseñanza escolar, para ello era indispensable que se instituyera la posibilidad de crear condiciones para estudiar más de seis años y, por tanto, se formalizara la enseñanza secundaria.

Otro de los problemas que detectó Torres Quintero fue el exceso de población de mexicanos en las llamadas “ciudades gemelas”, en referencia a Mexicali y a Calexico. Mencionó que el mayor problema era que se albergará al 60 % de alumnos mexicanos en las escuelas de Calexico, por lo que en Mexicali apenas se atendía un 40%. Sin embargo, aunque se vislumbraba algo de incertidumbre por parte de Quintero por la pérdida de tantos alumnos que se iban a las escuelas estadounidenses, comentó que la educación de los niños mexicanos estaba mejor atendida en Calexico que en Mexicali, debido a que había calidad en las escuelas a diferencia del lado mexicano. En Mexicali había muy pocas escuelas para muchos niños y eran solo dos las que estaban dentro de los “altos” estándares educativos. Así, mientras se proponía combatir el proceso de deserción hacia las escuelas de Calexico, reconocía que la niñez mexicana se preparaba mejor en dicho lugar inmediato a la frontera.

Torres Quintero argumentó que esta falta de calidad era la culpable de la migración de niños en edad escolar, y mencionó que “esta diferencia ha dado por resultado que algunos niños de este lado pasen a las escuelas del otro. Algunos calculan este número en 50. En años anteriores, cuando la población era menor y se tenía más confianza en las escuelas de este lado, se notaba el efecto contrario: más o menos 50 alumnos pasaban del lado americano a este”.⁷² Según el mismo informe, Torres Quintero, al momento de preguntarles a los padres cuáles eran los motivos de mandar a los hijos a las escuelas estadounidenses, estos mencionaron “¡Ah! ¡Deseo que aprendan inglés!”.⁷³ Torres Quintero propuso que se impartieran en los programas educativos de la frontera bajacaliforniana la enseñanza del idioma inglés, para así poder competir con la educación que se daba del otro lado de la frontera. Tres lustros después, cuando

⁷¹ Ibid.

⁷² Observación de Gregorio Torres Quintero sobre la necesidad de extender la enseñanza del inglés a los cursos elementales de las escuelas fronterizas, 26 de enero de 192, Mexicali, B.C, AHSEP, Fondo educación pública de estados y territorios, Ref.52, Exp.3.

⁷³ Ibid.

se inició la federalización educativa, el funcionario Víctor M. Flores, en un informe de 1936, elaboró una breve descripción de las amenazas que existían en Tijuana. Flores describió cómo era el panorama escolar en Tijuana; consideraba que “hacen falta materiales y cuidados. Falta de labor social, falta unificación del magisterio y de la orientación definida con respecto a la labor social que debe desarrollar la escuela, principalmente en el aspecto agrario y sindical, han evitado desarrollar ese aspecto. No hay cursos para adultos”.⁷⁴ Además de que se percibió a Tijuana como lugar de centros de vicios que no solo dañaba a los visitantes y residentes, sino también a los niños. Flores creía que para mejorar esta precaria situación y “evitar la emigración de niños y jóvenes a las escuelas americanas en donde se encuentran toda clase de comodidades y se les brinda facilidades con el propósito de incorporarlos, es inaplazable la fundación de otras escuelas primarias. Para no presentar el triste parangón que sufren las nuestras con relación a las ciudades americanas fronterizas”.⁷⁵ Propuso que la conversión de la escuela Álvaro Obregón a nivel secundaria, ayudaría mucho en este crecimiento estructural y así evitar la emigración constante a escuelas americanas.

Como hemos podido observar, los distintos informes nos muestran cómo era el panorama educativo para las autoridades en Baja California, las cuales en su mayoría reflejaban el temor a la gran migración de alumnos a las escuelas estadounidenses, lo cual se puede presentar en mayor medida en las escuelas de Mexicali debido a la cercanía que este tenía con Calexico. Por otra parte, podemos observar que las mismas autoridades consideraban que la principal razón de las bajas en las aulas se debía a la mala calidad de las escuelas que se encontraban del lado mexicano. Si bien esto tenía algo de cierto, la realidad era que otro de los motivos de estas bajas era debido a las posibilidades y necesidades económicas que tenían los niños y sus familias en Estados Unidos. La educación de ese lado solo eran un “plus” debido a que para la mayoría el trabajo era primordial antes que la escuela, sin embargo, la escuela obligatoria en California los hacía tener oportunidad de estudiar y trabajar, cosa que no se podían hacer al mismo tiempo en Baja California.

⁷⁴ Informe de Víctor M. Flores sobre la educación de los bajacalifornianos, 06 de julio de 1936, México D.F., AHSEP, Fondo SEP, Caja 32, exp. 38, IHH-UABC.

⁷⁵ Ibid.

Los intentos de mexicanizar la frontera

El concepto de mexicanización ha aparecido en distintos momentos en México, todos estos con diferentes propósitos. Como hemos visto en los primeros apartados de este capítulo, la idea de mexicanizar la frontera mexicana, nos muestra a una naciente institución como la Secretaría de Educación Pública, como aquella que buscaba la unificación. Sin embargo, no fue lo mismo la mexicanización que se quiso implementar desde el centro del país a aquellos intentos que se presentaron en la región fronteriza. En el centro del país, desde una perspectiva desde arriba, la idea de mexicanizar se tomaba como aquella unificación de las regiones alejadas que comenzó con la creación de la SEP, como ya lo vimos al inicio de este capítulo, sin embargo, no se descarta el temor que sentía el resto del país a la americanización.

Sin embargo, hubo algunos otros casos donde se hizo presente esta idea de mexicanizar. El ya mencionado Vargas Piñera, había propuesto en 1921 que se debía considerar colonizar la Baja California con “elementos más próximos al progreso sajón y de carácter más esforzado, como los habitantes de los estados fronterizos con Estados Unidos, tales como los sonorenses, chihuahuenses, coahuilenses y neoleonese”.⁷⁶ Se tenía la idea, entonces, que esta obra sería prudente, ya que era más fácil que se asimilaban si provenían de estados del norte de México que de otras regiones del país. Cabe señalar que esto fue una idea que no tuvo seguimiento y nunca se trató de implementar una política en ese sentido.

Por otra parte, Leal Treviño habla de una mexicanización a partir de distintas propuestas, con las cuales se buscaba unir el “suelo mexicano”:

I.- Colonización de la Baja California y Norte de Sonora por mexicanos exclusivamente, excluyendo a individuos de cualquier otra nacionalidad; II. Prohibición a los extranjeros de adquirir tierras; III. Revisión minuciosa de las concesiones que se tienen otorgadas en esos territorios, nulificando las inmediatas en caso de que no haya cumplimiento o cumplan con los requisitos en ellas impuestos. No otorgar nuevas concesiones ni refrendar o prorrogar las ya existentes; IV. Subvencionar a la compañía de transportes aéreos que establezcan un servicio regular y eficiente entre Baja California, Sonora y el Distrito Federal y otros centros de importancia de la república; V. Promover excursiones periódicas de habitantes de Baja California y Sonora a la Capital de la República, y viceversa; VI. Exceptuar de impuestos durante un periodo de tiempo a todas las industrias que se establezcan en Sonora y Baja California con capital y personal exclusivamente mexicanos; VII. Comenzar inmediatamente una propaganda activa e intensa en

⁷⁶ Informe sobre la labor que debe desarrollar la secretaría en el Distrito Norte de Baja California, 20 de febrero de 1922, Mexicali, B.C., AHSEP, Fondo SEP, Ref. 37 Exp. 25, IIH-UABC.

toda la república, para dar a conocer las posibilidades de Sonora y Baja California, y las facilidades que da el gobierno mexicano que colonicen esas tierras o establezcan industrias; VIII. Consumir de preferencia los artículos que Baja California y Sonora produzcan; IX. Establecer una estricta vigilancia en la frontera, a fin de evitar que se pasen los cazadores furtivos a hacer grandes matanzas de animales sin pagar contribución alguna; así como en las costas y principalmente en las zonas perleras, sin que el gobierno perciba lo que justamente le corresponde.⁷⁷

La propuesta estaba orientada a lo que el general consideraba era indispensable: contrarrestar ideas extranjeras a las que al parecer la península de Baja California estaba más propensa, acercando más a la población con el resto del país.

Durante los años treinta, en el gobierno de Agustín Olachea se habló de mexicanizar la frontera como una medida política, cultural y social para contrarrestar los asentamientos de extranjeros, sobre todo de chinos. Estas nuevas medidas políticas buscaban sobre todo enaltecer la identidad nacionalista del mexicano, lo que terminó presentándose de distintas formas. Las políticas buscaban legitimar la idea nacionalista del mexicano, sobre todo aquellas ideas que emanaban de la revolución y así poder contrarrestar el apego que se tenía en la frontera por el país vecino.

En 1931, el ingeniero Aurelio Leal Treviño, presentó su idea de mexicanizar a diversas instancias federales. Su idea se basaba en la construcción de un camino que uniera el estado de Sonora con Baja California. Se consideraba, desde una visión centralista, que la península de la Baja California estaba más alejada que el resto de la frontera norte por su condición de península, la cual la alejaba de los demás territorios mexicanos.

Como hemos visto, fueron los gobiernos y autoridades locales los que comenzaron a exhibir las problemáticas y las distintas circunstancias que se presentaban en el ámbito escolar y como era el vivir tan cerca de una nación cuyas políticas educativas iban orientadas a los extranjeros. Fueron estos, que aunque no se aprecia de manera clara que pasa del otro lado del país con los mexicanos, se deja claro que en Baja California existe un miedo y una preocupación por la deserción de los alumnos que prefieren migrar. Por otra parte, podemos apreciar también propuestas de estos mismos, así como comenzar a ver el término de mexicanizar, por primera vez.

⁷⁷ Mexicanización de la Baja California, 13 de enero de 1931, México D.F., AGN-IIIH, Fondo Dirección General de la Nación, IIIH-UABC [9.38].

5.1

Medios de mexicanización utilizados en la población mexicana que reside en Estados Unidos.

Fueron distintos los medios por los cuales se intentó llegar a la población escolar, de origen mexicano, que residía en California, Estados Unidos. Son escasos los informes que hacen referencia al olvido de las raíces de los niños mexicanos que se encontraban en tierras estadounidenses.⁷⁸ Debido a los tiempos de pandemia en los que se comenzó con este proyecto, resultó difícil conseguir documentos que hablaran sobre los medios que se emplearon para mantener del lado mexicano a los alumnos que permanecían en California. Sin embargo, debido a las fuentes que rindieron frutos podemos tener una noción de estos.

Un ejemplo de esto, es el caso de un mexicano, Toribio García, que hizo labor nacionalista con la finalidad de llevar la cultura mexicana a aquellos mexicanos que trabajaban en Estados Unidos. Toribio García distribuyó de manera gratuita un libro, mencionando que “numerosa paisanada laborante del Valle Imperial y Mexicali, su lectura los haría conocer y estimar mejor, personalmente, a nuestro bien intencionado presidente (Álvaro Obregón), contrarrestando en su ánimo, a no dudarlo, los efectos ponzoñosos de la diaria lectura de “El Herald” de Los Ángeles, Cal. Y demás infames libelos publicados en los Estados Unidos”.⁷⁹ Con esto podemos tener una idea sobre la distribución de materiales de lectura entre los mismos mexicanos de California; sin embargo, recordemos que solo hablamos de aquellas personas adultas que se habían formado en nuestro país, a diferencia de los niños quienes comenzaron a olvidarse de manera rápida de sus orígenes.

Otro de los medios para seguir en contacto con los mexicanos eran los periódicos, debido a que del “otro lado” solo se encontraban impresiones en inglés, los que se escribían en español eran populares entre las comunidades mexicanas. Tal fue el caso de del *Zurumuato* un diario mexicano editado en Los Ángeles, el cual se consideraba como aquel que creaba dentro del “destierro el ambiente necesario para que se conserve vivo el nacionalismo de sus hermanos”.⁸⁰ Este tipo de medio, de alguna manera, mantenía a los grupos más grandes que habían migrado enterados de las noticias con su propio idioma. Se consideraba que este tipo de

⁷⁸ Aurelio de Vivanco. *Baja California al día: distrito norte y sur de la península*. (Los Ángeles, California; Wolfer Printing Co., 1924), <http://www.archivohistoricobcs.com.mx/CatalogoEditorial/ver/Libro/43>.

⁷⁹ Carta de petición de Toribio para compra y distribución del libro ¿Quién es Obregón?,” AGN, Fondo Obregón-Calles, IIH-UABC, [9.33].

⁸⁰ Información sobre el triunfo del *Zurumuato* en población mexicana que reside en USA, 3 de noviembre de 1928, AGN, Fondo colección Pablo Herrera Carrillo, IIH-UABC, [5.73].

periódicos preocupaba al comercio norteamericano por atraer en gran escala a los mexicanos e interesarse en el idioma español. Además, que los “mexicanos cultos a su vez ya no encuentran conveniente “olvidarse” del español, porque la posesión de este idioma para ellos es una oportunidad cada vez más brillante para obtener posiciones”.⁸¹ El periódico, aunque no funcionó para retener o mantener las ideas nacionalistas de los mexicanos emigrados, sí ayudó a mantener ciertos aspectos importantes como el idioma, por lo menos entre los adultos.

Las estaciones de radio fueron otra de las formas que se utilizaron para llevar distinta información a los grupos alejados, como se puede apreciar con la radiodifusora *El Centinela*, de Tijuana B.C., que se usaba para cooperar con las campañas educativas. Por medio de este canal de radio se transmitía semanalmente programas dedicados a la niñez mexicana que residía en Estados Unidos, los cuales consistían en musicales, conferencias sobre arte, historia nacionalista y literatura. Se tenía la idea que esta forma de hacer llegar toda esta información “serviría para crear en nuestros niños una aptitud de valor moral en la ciudad moderna, a la vez constituirá una bellísima atracción netamente mexicana que indudablemente crearía otro credo espiritual muy diferente del que inspiran en el alma de nuestros nacionales en las aulas americanas, puesto que no son nuestros... y la amplia labor nacionalista que en materia de educación desarrolla esa secretaria”.⁸² Las estaciones de radio, como este caso *El Centinela*, fue una gran innovación para hacer llegar la información que se creía necesaria para no perder a la niñez que se educaba en Estados Unidos; que más allá de educarlos se generaba con la finalidad de no perder más mexicanos entre las políticas educativas estadounidenses que eran de mayor impacto a diferencia de las medidas que se tomaban del lado mexicano.

⁸¹ Ibid.

⁸² Informe de los contenidos que se imparten, 1 de marzo de 193, Baja California, AHSEP, Fondo Dirección General de educación primaria en los estados y territorios, Ref. 11, Exp.38.

6.

Conclusiones generales

Este capítulo nos muestra la perspectiva la educación en Baja California desde un contexto de amenaza de americanización y por tanto de necesidad de mexicanizar a través de la escuela. Como vimos, Esteban Cantú, fue uno de los primeros en darle seguimiento al crecimiento de la educación y en preocuparse por la filtración de ideas estadounidenses en territorio mexicano. Es evidente el descontento y sobre todo el temor por parte del gobierno mexicano hacia la ideología de americanizar a la población mexicana sobre todo después de supuestas ideas de anexión o invasión a un territorio lejano como resultaba Baja California en ese entonces. Para los gobiernos locales las ideas de americanización se percibieron como amenazantes debido a una inevitable conversión cultural.

Si bien durante todo el capítulo hago referencia a las autoridades, a los gobiernos y sus necesidades por mexicanizar, al temor que los aquejaba por las medidas que se estaban tomado del otro lado de la frontera mexicana, lo cierto es que fueron mínimas las medidas que se tomaron para amortiguar los problemas que representaba la americanización para las autoridades mexicanas. Sin embargo, habría que mencionar que esto no fue porque las autoridades no estuvieran interesadas en la situación, como lo vemos a lo largo del texto, sino que la asimetría de poder entre un país y otro, en este caso la cultura y el contexto económico estadounidense, dominó sobre la penetración de ideas como la mexicanización en la misma población mexicana. Una posible respuesta a esto podría ser debido a las mismas razones por las se hizo inminente la federalización, la crisis que aquejaba al estado de Baja California, la discontinuidad de los gobiernos y la falta de una estructura educativa sólida, no terminaron de reforzar una ideología de mexicanización.

Podríamos decir, entonces, que una de las características del periodo en cuestión es la inestabilidad, así como la falta de autoridad por parte los gobiernos posteriores a Cantú. Pareciera entonces, que la federalización de la educación que se implementó con Lázaro Cárdenas fue algo que se dio sin intromisiones, pero como se dijo antes; fue la corta estadía de los gobiernos, la falta de erario público y las crisis que se dieron en la región las que propiciaron que la federalización de la educación tuviera éxito al momento de implementarla. La federalización no llegó como un programa más que implementar en la frontera, sino como un

programa que llegó a salvar la educación que estaba en decadencia y que, como veremos en otro capítulo, era algo que se venía pidiendo desde el gobierno de Inocente Lugo.

Por otra parte, la figura del infante para las autoridades mexicanas era percibida como un grupo que debía educarse para ser útil en el campo laboral y era necesario desarrollar una cultura nacionalista al punto de necesitar unificar la educación de todo el país con la SEP. Para las autoridades bajacalifornianas la niñez resultaba un reto debido a las “comodidades” que pudiera tener este grupo en California, por lo que se debían llevar a cabo medidas realistas y semejantes al contexto fronterizo, ya que, si bien se comenzó a enseñar inglés en las aulas la tarea de nacionalizar al infante seguía siendo prioridad.

Capítulo III.

POLÍTICA, EDUCACIÓN E “INTEGRACIÓN”; LA PRESENCIA DEL INFANTE MEXICANO EN CALIFORNIA

“Es lamentable e injusto que Los Ángeles, la tercera ciudad mexicana más grande (de Estados Unidos), cargue con cuidar educativamente a este enorme grupo. Tenemos que soportar una carga espiritual bastante desproporcionada al tener este gran número de extranjeros entre nosotros. Esta carga nos llega simplemente porque estamos cerca de la frontera ...”

Superintendente. Susan B. Dorsey.

(School Journal, 1923: 59).

En el segundo capítulo se abordó el contexto educativo de la frontera bajacaliforniana, poniendo énfasis en el interés de las autoridades por mantener la estructura educativa, así como algunos indicios de recelo hacía la educación que se le brindaba al mexicano en Estados Unidos. Sin embargo, para entender de manera más completa los comportamientos del gobierno en Baja California, es necesario comprender los programas y las acciones que se comenzaban a desarrollar en la parte estadounidense de la frontera. Este temor y las actividades en torno a la idea de mexicanizar a la población no solo responde a una cuestión educativa, sino también a la condición fronteriza y a la integración del mexicano en la economía estadounidense.

Es claro que la migración de los mexicanos puede tener distintas ramas de estudio y motivos de desplazamiento, en este caso, este trabajo se centra en los mexicanos que migran por cuestiones económicas a las zonas agrícolas. Se toma como punto de partida a Calexico, ya que es un lugar desde donde se comienza a distribuir población mexicana que sale de Baja California hacia California en busca de las distintas cosechas, debido a la dinámica y cercanía que existía entre Mexicali y Calexico.

1.

La integración del mexicano al sector agrícola en Estados Unidos

Si bien, como menciona el autor Paul S. Taylor, pareciera que los mexicanos siempre han estado presentes en la vida laboral de California, debido a que muchos se involucraron en la construcción de vías ferroviarias y en los sistemas de riego, esta creciente demanda de

mexicanos, se puede ver históricamente en términos del crecimiento de la agricultura. La mano de obra mexicana, aunque aumentó en volumen con la expansión de la agricultura antes de la Primera Guerra Mundial, no se convirtió en dominante hasta los inicios de esta⁸³ debido a que se requirió mayor mano de obra especializada en el cultivo, que va desde la fuerza física, tolerancia a los cambios climáticos y la zona horaria, así como al jalón correcto de la fruta o verdura.

Para entender la afluencia de población mexicana en California, es necesario ubicar el cambio de políticas migratorias en Estados Unidos. La migración mexicana no era regulada por ninguna ley hasta 1917. Los empresarios y enganchadores, bajo distintos mecanismos, buscaban la llegada de trabajadores a sus empresas. Al tratar de regularizarse el ingreso de mexicanos en 1917, el secretario de trabajo de California Will J. French emitió una orden con el objetivo de que ignoraran los requisitos para cruzar la frontera. Esos requisitos que se trataron de imponer eran las pruebas de alfabetización, la sección de trabajo por contrato y el impuesto por persona de la ley de inmigración, con la intención de que los mexicanos debían dedicarse a actividades agrícolas. Esta orden permaneció en vigor hasta el 2 de marzo de 1921 que entró en vigor la ley de limitación porcentual de 1921 y la ley de migración de 1924 que se puso en efecto en Estados Unidos. La razón de hacer a un lado la mencionada ley de 1917, fue por la necesidad de mano de obra que tenían los agricultores, sumado al incremento de productos debido a la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, con el regreso de los hombres de la guerra, se presentaron problemas en el empleo, por lo que hubo un proceso de repatriación en 1919, que tuvo efectos en varias zonas de la frontera.⁸⁴

La ley de limitación porcentual entró en vigor el 3 de junio de 1921. Esta ley restringe la admisión a Estados Unidos a extranjeros de distinta nacionalidad al tres por ciento en cualquier año, basándose en el censo federal de 1910. Posteriormente, la nueva ley de inmigración, que entró en vigor el 26 de mayo de 1924, redujo la cuota de extranjeros admisibles del tres por ciento al dos por ciento. Según la ley de inmigración de 1924, la inmigración total de extranjeros de países con cuotas se restringe a 164.667 al año. De este

⁸³ Paul S. Taylor. "Mexican labor in the United States Imperial Valley," (Berkeley, California: University of California Press, 1928), 8.

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924013854835&view=1up&seq=3&skin=2021>

⁸⁴ Fitzgerald, D. "Que se queden allá: El gobierno de México y la repatriación de mexicanos en Estados Unidos (1934-1940)." *Migraciones Internacionales*, 5(16), (2017). 235–237. <https://doi.org/10.17428/rmi.v5i16.1111>

total, la cuota anual para el noroeste de Europa fue de 140.909, o el 85,6 %; para Europa meridional y oriental y Asia, 21.847, o el 13,3 %; para África, Australia, Nueva Zelanda y otras islas del Pacífico, 1821, o el 1,1 % del total.⁸⁵

Sin embargo, mientras la ley de migración de 1924 restringía la entrada a extranjeros de países europeos, esta misma ley no aplicaba su reducción de cuotas a inmigrantes nacidos en Canadá, México, Cuba, Haití, República Dominicana, entre otros. Los inmigrantes provenientes de estos países se califican por la ley como inmigrantes “sin cuota”. Pero esto no quería decir que todo aquel mexicano que entraba a Estados Unidos lo hacía de manera legal, sino que estaban aquellos que ingresaban por las estaciones de migración para cruzar hacia el otro lado y también estaban aquellos que cruzaban por otros medios no admitidos por las leyes estadounidenses. Así, en 1900 el censo reportó que residían en Estados Unidos 103,393 mexicanos. El número total de inmigrantes mexicanos que llegaron al país legalmente entre 1901 y 1910 fue de 41,490, el censo de 1920 reportó 486,418 mexicanos en los Estados Unidos, durante los años 1901-1920, alrededor de 200,000 mexicanos habían ingresado al país, en un contexto en el cual el estatus de legal o ilegal, no era un factor.

El año de 1925, fue el primero en adoptar los requisitos de visa y la tarifa de visa de \$10 dólares. Desde 1925 el número de mexicanos extranjeros admitidos en los Estados Unidos aumentó nuevamente. En 1927, fueron admitidos 66,766, o sea un 56.6 % más que el año anterior.⁸⁶ Entre 1925 y 1927, durante los cuales la ley de cuotas del dos por ciento estuvo vigente, los inmigrantes mexicanos fueron el 15.2 % de población migrante, para el año de 1928, el total de inmigrantes mexicanos había aumentado a un total de 57.765, resultado 9001 menos que año anterior.⁸⁷ Como ya apunté, el motivo de crecimiento de estas cifras se debió a la demanda de mano de obra en zonas agrícolas que se encontraban en crecimiento en las distintas partes de California.

Esta necesidad se hacía evidente en numerosas ocasiones, con la excepción del algún momento como 1919. Así, por ejemplo, en 1910, a través de publicaciones periódicas se hizo un llamado en Valle Imperial a aquellos que quisieran trabajar en la pizca de algodón, lo que

⁸⁵ Mexicans in California report of Governor C.C. Young's Mexican Fact-Finding Committee, 1930, San Francisco, California, Department of industrial relation; department of agriculture; department of social welfare, 17. Consultado en línea,

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015008383765&view=1up&seq=5&skin=2021>

⁸⁶ Ibid. 21.

⁸⁷ Ibid. 22.

propició la llegada de familias mexicanas a trabajar en el campo. Para este entonces, debido a las necesidades de mano de obra en El Centro, Valle Imperial, se estableció la importación de mexicanos por parte de las empresas a \$1.50 dólares por adulto más transporte. Para el año de 1912 las tierras cultivadas con algodón se estimaron en 7165 acres en el lado de los Estados Unidos y 1200 acres en el lado mexicano.⁸⁸ Como puede observarse, el crecimiento de las actividades agrícolas era lo que acendrabla la competencia por la mano de obra.

La afluencia de jornaleros mexicanos hacia Valle Imperial dependía en gran medida de la población que llegaba a Mexicali, debido a que muchos de estos cruzaban a Calexico para dispersarse a distintas zonas agrícolas, o bien eran “importados” hacia California por empresas a través de sus enganchadores, quienes se especializaban en la búsqueda y traslado de mano de obra mexicana. En Mexicali, la mano de obra predominante era la de origen chino, misma que también era trasladada por empresarios estadounidenses o enganchadores. Cabe señalar que el ingreso de trabajadores chinos (coolies), estaba prohibido, pero eso no evitó que los empresarios se organizaran con enganchadores de origen chino – incluido el propio gobierno de Estados Unidos - para organizar su traslado hacia el Valle de Mexicali. Varios de ellos, a su vez, con relaciones de parentesco con chinos asentados en California, se trasladaron a Tijuana, donde también se convirtieron en pequeños comerciantes. Por ello, al Valle de Mexicali también llegaron japoneses e hindúes, mismos que también fueron expulsados del sur de California por motivos de su origen nacional. Los japoneses eran vistos, desde finales del siglo XIX, como posibles conspiradores que, desde el interior de California, podrían trastocar el gobierno estadounidense. El gran promotor de esta tesis era el empresario William Randolph Hearst, quien tenía inversiones en distintos ramos de la producción, tanto en México como en Estados Unidos.

Por otra parte, los mexicanos eran atraídos por los salarios de Valle Imperial, puesto que comparativamente, el pago a un jornalero que se dedicaba a la pizca de algodón tenía la opción de ganar, señala Taylor, en “Imperial Valley, California, \$ 2.50 por 9 horas; Valle de Mexicali, Baja California, \$1.00 por 11 horas [...] recibían 65 centavos por cada 100 libras por recolectar, frente a \$ 1.00 a \$ 1.25 en el lado de los Estados Unidos”.⁸⁹ Los cultivos de algodón,

⁸⁸ Paul S. Taylor. “Mexican labor in the United States Imperial Valley,” (Berkeley, California: University of California Press, 1928), 8.

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924013854835&view=1up&seq=3&skin=2021>

⁸⁹ Taylor, 14.

fueron unos de los primeros que necesitaron la ayuda de mano de obra mexicana y con lo que se introdujo a la niñez a la vida laboral estadounidense. Ya que, si bien, existía cierta población que migraba por voluntad propia en busca de trabajo, los estadounidenses también pagaban por la importación de mexicanos para laborar de ese lado de la frontera.

Debido al constante crecimiento de las tierras cultivadas, entre 1921 a 1924 los algodoneros de Baja California trasladaron bajo procesos de enganche alrededor de 13,000 mexicanos de la costa oeste de México. Otra gran empresa de Mexicali importó unas ciento veinte familias mexicanas de Torreón a principios de 1926, de las cuales cuarenta se trasladaron a los Estados Unidos en los siguientes dieciséis meses.⁹⁰ La población nacida en México y que residía en el Valle provenía en su mayoría de los estados de la costa oeste, como eran los distritos de Baja California, Baja California Sur, y los estados Sinaloa y Sonora, debido a su cercanía a Estados Unidos. Para muchos de ellos, luego de trasladarse al Distrito Norte de la Baja California y conocer la diferencia salarial, significaba el traslado a Imperial u otros campos del sur de California.

Aunque la pizca del algodón fue una de las primeras actividades que introdujo al mexicano a las actividades económicas, la temporada de las distintas cosechas obligaba a los jornaleros a desplazarse por las diferentes zonas agrícolas. En la primavera, los mexicanos partían hacia el Valle de Coachella, al norte del Valle Imperial, hacia Hemet, en las montañas de San Jacinto, o para San Diego y la región de frutas de la costa. La mayor demanda se producía en enero y febrero durante la cosecha de lechuga, y de mayo a mediados de julio durante la cosecha de melón. La mano de obra predominaba en la cosecha de melón y lechuga, y en la recolección de tomates y guisantes. Recogían algodón, cosechaban casi todo en Milo Maine a mano y recogían toronjas. Cuando no era temporada de cosecha, los mexicanos trabajaban en todo lo que relacionen con el rancho, desde irrigación, siembra, limpia de sedimentos y maniobra de las máquinas.⁹¹

La llegada de los mexicanos no solo implicó introducirlos a la economía estadounidense, sino también, a la familia que llegaba con ellos. Esto provocó el aislamiento domiciliario, debido a la gran concentración de mexicanos en ciertas zonas. Este “aislamiento domiciliario” se podría traducir en la división racial, social y cultural. Ya que si bien, eran más

⁹⁰ Taylor, 18.

⁹¹ Ibid. 34–40.

aceptados que otras razas en los cultivos, seguían siendo extranjeros y diferentes. Si bien hubo un recibimiento de los mexicanos en la agricultura debido a la necesidad de su mano de obra la racialización fue uno de problemas que enfrentaron en los diversos ámbitos de la vida.

2.

La utilización del niño mexicano en la mano de obra agrícola estadounidense

El tema de la utilización laboral de los niños que provenían de las familias mexicanas que emigraban a California, es importante para comprender el desarrollo de los programas educativos en dicho estado y para entender el desenvolvimiento de los menores en la educación. Kevin Blanton plantea que cuestiones sobre la educación deben expandirse más allá, hacia las leyes de asistencia escolar más estrictas y la legislación concurrente sobre trabajo infantil que expandió enormemente las poblaciones escolares, además de que no pueden separarse de los problemas asociados con la inmigración.⁹² Los niños migrantes trabajadores de las plantaciones de California fueron un grupo relevante para la recolección debido a su abundancia y lo barato que resultaba emplearlos, sin embargo, también fueron un problema de política pública debido a su incremento y desplazamiento continuo. Esto llevó a formar espacios para su educación y programas especiales no solo para ellos, sino para cualquier extranjero.

2.1

La participación del niño en las cosechas

La participación y la condición laboral de los niños en las cosechas no era tomada foco de atención de las autoridades, pues al no existir una ley definida sobre el trabajo infantil, la explotación y las condiciones en las que este trabajaba no eran de relevancia. La rutina de gran número de niños y niñas menores de 15 años, era seguir los cultivos de remolacha en Michigan y Colorado, los cultivos de cebolla en Ohio y los de algodón en el sur. Otros trabajaban en campos de bayas y granjas de camiones cerca de las grandes ciudades. Todo este movimiento hacía que este trabajo fuera difícil de regular.⁹³ Sin embargo, las familias migrantes no solo se limitaban a los condados frutícolas, de hecho, comprendían todo el Estado. Así, por ejemplo,

⁹² Carlos Kevin Blanton. "From Intellectual Deficiency to Cultural Deficiency: Mexican Americans, Testing, and Public School Policy in the American Southwest, 1920–1940", en *Pacific Historical Review* 72, núm. 1 (febrero de 2003): 42.

⁹³ "Child farm workers", *Riverside Daily Press*, Vol. 37, Núm. 240 (octubre de 1922). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

una publicación especializada como *Organized Labor*, destacaba que en sus notas que “La madera atraía familias a las montañas. Las conserveras de pescado las llamaban a la costa. La construcción de ferrocarriles los arrojaba a los desiertos. Pero el principal atractivo era el tirón de la fruta.”⁹⁴

Estos niños normalmente eran considerados vagos por migrar de un lugar a otro para buscar las zonas de cosechas, esperando a veces ser levantados por un automóvil hacia su destino. Viajaban de un distrito rural a otro durante todo el año, excepto en enero, recolectando una cosecha tras otra. Iban de la huerta a la empacadora y a la fábrica de conservas, recogiendo algodón, recolectando frutas y nueces, o cortando cebolla en los campos.⁹⁵ Los niños trabajadores solían dormir en espacios abiertos o en tiendas de campaña y, con frecuencia, sus padres recibían la poca paga que les correspondía. La ocupación de niños en la agricultura no solo era porque hacían el trabajo mejor que los adultos, “el trabajo infantil se utilizaba porque asegura el servicio del padre a una tasa de pago que no atraería el trabajador adulto soltero.”⁹⁶ El pago que le correspondía al menor representaba un ingreso monetario más para la familia, lo que a la vez era un avance hacia el ascenso económico que se aspiraba en el lado estadounidense.

En una entrevista publicada por el *Organized labor*, se puede apreciar cómo era para los niños el trabajar desde temprana edad. Un periodista le planteó a un niño de 11 años la vida que debería tener como niño, entre juegos y escuela. Entonces le preguntó ¿Qué prefieres? refiriéndose al trabajo o a la vida que debería tener como niño, a lo que respondió:

"Toronja", repitió; "Uvas, naranjas, limones, higos y aceitunas. Y ahora estoy en algodón". "¿Cuánto tiempo has elegido?" Lo consideró con seriedad y luego dijo: "Desde que nací". "¿Qué haces con la escuela y las lecciones?" "Llevo mis libros a los cultivos", respondió. "Llevo mi lector de higiene y geografía. La matemática es donde tengo problemas."⁹⁷

⁹⁴ "Army of children employed in California orchards, fields and camps", *Organized Labor*, Vol. 25 Núm. 5 (febrero de 1924). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

⁹⁵ "Propose child labor amendment", *Triplicate*, Vol. 12, Núm. 40, (junio de 1924). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

⁹⁶ "Army of children employed in California orchards, fields and camps", *Organized Labor*, Vol. 25 Núm. 5 (febrero de 1924). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

⁹⁷ Ibid.

Como se puede observar, la respuesta del infante indica que el trabajo en el campo y sobre todo para los niños, era una cuestión de todos los días, para algunos de toda la vida. La integración laboral de estos niños se tradujo, entonces, en una alta movilidad y descontrol de parte de las autoridades hacia estos grupos, ya que la prioridad de los menores, al igual que cualquier otro jornalero, era seguir las cosechas en busca de trabajo. La familia como unidad económica, generó que las necesidades inmediatas estuvieran antes que la formación educativa.

3.

La problemática educativa del niño mexicano en Estados Unidos

Como ya hemos visto, el niño que emigraba junto con sus familiares hacia California se movía para ser partícipe de la economía familiar. La incidencia del menor en la economía significó para este grupo poblacional un constante movimiento debido a la búsqueda de la cosecha en distintos poblados. La migración constante de los niños representaba un gran problema al momento de tratar de educarlos debido a que trabajaban en las cosechas, y no había las suficientes escuelas en las zonas rurales, mucho menos, escuelas especiales para los extranjeros.

La falta de escuelas y la necesidad de los americanos por educar al “otro”, llevó a la creación de escuelas especiales o también llamadas por algunos autores como “escuelas de emergencias”⁹⁸, las cuales eran designadas a niños especiales. Estos espacios de educación se conformaron en su mayoría por extranjeros y de algunos niños de raza negra, quienes eran designados a estas, debido a su “deficiencia intelectual”.

En este apartado se muestra lo que representaba la población infantil mexicana para el sistema educativo estadounidense, dado que en algunos campos agrícolas hubo concentración de la población infantil. También, surgió el tema de las pruebas para determinar el grado de inteligencia y por tanto las dificultades para implementar el programa de americanización, lo que era, como vimos, un gran programa nacional en Estados Unidos.

⁹⁸ Autores como Weiler Kathleen y Aurelio de Vivanco, hacen referencia a este tipo de escuelas como “escuelas de emergencia”, lo que algunos autores también denominan escuelas especiales, haciendo alusión a las escuelas que se tuvieron que fundar para educar a la población migrante que llegó a California.

3.1

La niñez mexicana que se educa en California

El problema de la educación de los niños migrantes surgió casi a la par del problema migratorio en California, debido a que había una concentración de niños, hijos de los trabajadores agrícolas. Solo en Los Ángeles, “la población escolar era diecinueve veces más grande en 1930 que en 1900, la población había crecido doce veces durante ese mismo período. La población de niños migrantes mexicanos en edad escolar pasó de 20.497 en 1900 a 404.351 en 1930. El aumento masivo de la población estudiantil presionó a la ciudad en idear medios para hacer frente a la situación.”⁹⁹ Este es solo un dato referencial para los Ángeles, una de las ciudades con mayor número de mexicanos Estados Unidos. Debo señalar que no encontré datos suficientes sobre el total de población mexicana para este periodo en California.

Debido a la creencia de la inferioridad de la niñez mexicana, el sistema de educación pública era renuente a la aceptación de niños mexicanos en las escuelas elementales. El desarrollo de las pruebas de coeficiente intelectual (IQ) demostró que los niños mexicanos no eran inteligentes, ni aptos para un aula normal debido a que afectaba el proceso de aprendizaje de los niños regulares. Las pruebas de inteligencia justificaron los planes de estudios separados para los grupos supuestamente atrasados. Esto se convertiría en un subterfugio para la segregación racial de los mexicanos en las escuelas públicas.¹⁰⁰ Estas ideas segregacionistas hacia los estudiantes mexicanos permanecieron hasta 1970.

En este contexto, debido al rechazo del mexicano en escuelas públicas y al constante movimiento de la población infantil por las cosechas, se tuvo que tomar otras medidas para incorporar a los migrantes a las escuelas. En el decenio de 1920 se siguió sosteniendo que “el programa de estudios después del octavo grado debería ser casi totalmente vocacional para los mexicanos y otras minorías. De acuerdo con ese pensamiento, los sistemas escolares públicos del sudoeste, en particular de Los Ángeles, relegaron a los niños en cursos vocacionales para la formación industrial y la economía doméstica sobre la base de esas pruebas.”¹⁰¹ La educación gratuita, obligatoria y masiva para estos grupos se utilizó como medio desde el cual

⁹⁹ Gilbert G. González. “Educational reform in Los Angeles and its effect upon the mexican community, 1900-1930”, en *Explorations in Ethnic Studies*, 1978, 8.

¹⁰⁰ Carlos Kevin Blanton. “From Intellectual Deficiency to Cultural Deficiency: Mexican Americans, Testing, and Public School Policy in the American Southwest, 1920–1940”, en *Pacific Historical Review* 72, núm. 1 (febrero de 2003): 42.

¹⁰¹ Blanton, 50.

la migración mexicana fungió como suministro de mano de obra a la economía, como una fuerza de trabajo “educada”.

Para 1924, algunos condados agrícolas habían establecido clases experimentales. Más adelante, William John Cooper, Superintendente Estatal de Instrucción Pública de 1927 y 1928, alentó al gobernador de California a esbozar un plan para estudiar la inmigración mexicana en todos sus aspectos. La solución a este problema, fue establecer escuelas migratorias, especiales o de emergencia.¹⁰² La educación de los niños migrantes en estas escuelas variaba de un distrito a otro según las prácticas locales. Un ejemplo de estas escuelas fue la que se estableció en 1931 en el poblado de Grimes, California. Esta escuela, según el periódico *Colusal Herald*:

estará por la educación de los niños de familias mexicanas en particular y, de hecho, de todos los que trabajan en los campos de remolacha de las secciones Grimes y Grand Island [...] para la educación de los niños cuyos padres viajan de un puesto a otro durante la temporada de la remolacha. Obvia la necesidad de interrumpir las clases regulares colocando a un niño aquí y otro allá en el esquema general de obedecer la ley de que todos los niños deben asistir a la escuela.¹⁰³

Además de esta, existían algunas otras escuelas de emergencia para niños mexicanos como las que se establecieron en Calexico, California; la escuela elemental “Hoffman”, “Roockwood” y “Dool”.¹⁰⁴ Como se puede observar en el mapa 1, la concentración de niños mexicanos en la frontera estadounidense era considerable, por lo que se tomaron medidas para controlar a la población infantil sin alfabetizar.

Estas escuelas surgieron como un espacio para la educación de los niños de migrantes mexicanos, las cuales, en un inicio, de acuerdo al *Organized Labor*, se rigieron bajo las siguientes características:

1. El estatus legal de estos niños bajo la ley se establecerá claramente y se establecerá su derecho a una igualdad de oportunidades educativas con todos los demás niños del estado.
2. Un plan de estudios simplificado basado en los estándares mínimos del estado que brindará instrucción que se desarrollará a partir de su propio conocimiento y experiencia.
3. Estándares que garantizarán una escuela con servicios sanitarios y educativos, plantas y equipos.
4. Oportunidad educativa equivalente a los más altos estándares mantenidos por la comunidad.
5. Un programa de salud definido para el cuidado de estos niños y la protección de

¹⁰² Kathleen Weiler. “Schooling Migrant Children: California, 1920–1940”, en *History Workshop Journal* 37, núm. 1 (marzo de 1994), 117, <https://doi.org/10.1093/hwj/37.1.117>

¹⁰³ “New Grimes School for beet workers”, en *Colusa Herald*, Volume 46, number 64 (marzo de 1931), Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹⁰⁴ Aurelio de Vivanco. *Baja California al día: distrito norte y sur de la península*. (Los Angeles, California, Wolfer Printing Co., 1924), 286, <http://www.archivohistoricobcs.com.mx/CatalogoEditorial/ver/Libro/43>

otros niños con los que entran en contacto. 6. Interés y cooperación de las agencias sociales y asistenciales en la regulación de las condiciones de vida de las familias migratorias”.¹⁰⁵

El establecimiento de estos espacios, además de ser una solución para la integración de los niños migrantes en la educación, fueron también un alivio para los poblados. Se creía que “la falta de educación solo en casos como estos (población migratoria creciente) daba lugar a la delincuencia, el IWW-ismo y las tendencias anárquicas de todas las variedades.”¹⁰⁶ Debo señalar que por IWW-ismo, debemos entender a la organización *Industrial Workers of the World*, misma que organizó algunas huelgas en Valle Imperial en 1922 y 1929. De acuerdo con varias fuentes, luego del establecimiento de dichas escuelas, en 1922 se percibía una disminución en la delincuencia juvenil y el crecimiento de tendencias anárquicas, gracias a las oportunidades educativas ofrecidas a más de 1,000 niños anteriormente descuidados y ahora bajo las disposiciones de la Ley de Escuelas Migratorias.¹⁰⁷ Esto debido a que se tenía la idea que la educación que se le brindaba al migrante, no solo era el medio para alfabetizar, sino que también, podía ser un empuje hacia el avance social y económico.

¹⁰⁵ “National child labor committee discusses migratory child workers”, *Organized Labor*, Volume 30, number 26 (junio de 1929), Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹⁰⁶ “La delincuencia en California está disminuyendo”, *Napa Valley Register*, Vol. C. Núm. 35, (junio de 1922), Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹⁰⁷ La ley de escuelas migratorias se llevó a cabo en 1929 en California, también llamada “ley stpte” por ser propuestas por el gobernador de California William D. Stephens. Esta buscaba dar oportunidad educativa a los menores de las familias migratorias, esta medida autorizo establecer y mantener escuelas para hijos de trabajadores migrantes en todos los distritos rurales de California.

La delincuencia en California está disminuyendo”, *Napa Valley Register*, Vol. C. Núm. 35, (junio de 1922), Consultado en California Digital Newspaper Collection.

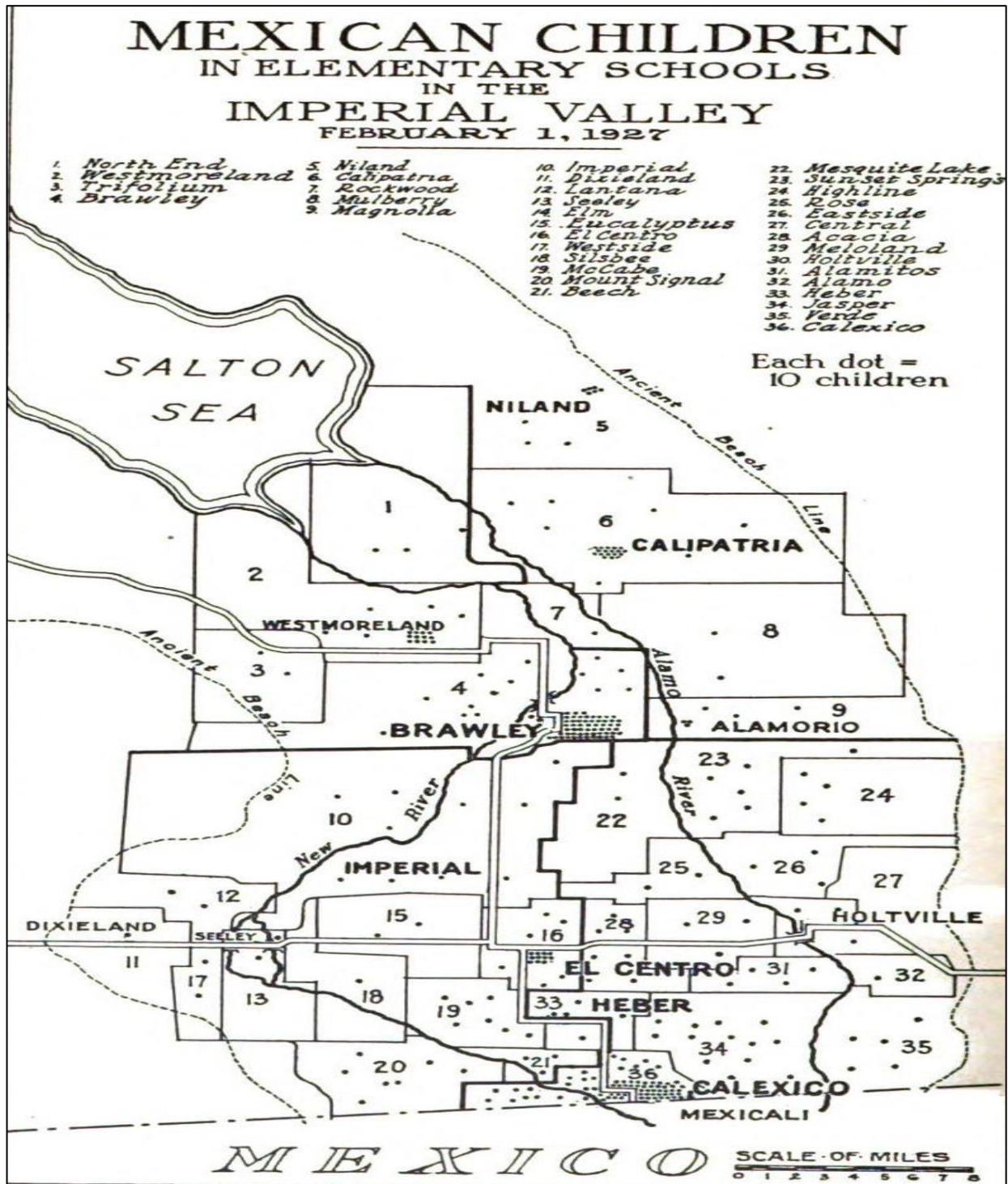


Imagen extraída del trabajo de campo de Paul S. Taylor, *Mexican labor in the United States Imperial Valley*. 24

3.2

Intereses económicos y educación: la educación manual e industrial en escuelas elementales estadounidenses para mexicanos.

Las escuelas manuales e industriales que se desarrollaron en Estados Unidos, fueron réplicas de los programas educativos que se implementaron en Europa, principalmente los que seguían los ideales que Inglaterra efectuó en sus escuelas. El programa no comenzó con las escuelas elementales, sino con el nivel secundaria y superior, “estos fueron el primer ensayo en curso sobre la idea del trabajo manual en los Estados Unidos. El movimiento repentinamente asumió proporciones alrededor de 1830.”¹⁰⁸ Para ese entonces, la educación estadounidense se pensaba en términos prácticos, ya que no solo se buscaba la educación de los menores, sino también un interés económico para la misma nación. Es importante recordar, que durante esta época se percibía una industrialización de la vida diaria debido a la revolución industrial que estaba en pleno apogeo.

Este movimiento educativo que se centraba en el trabajo manual llegó a Estados Unidos, debido al movimiento que se originó en Hofwyl, Suiza en 1805 por Philipp Emanuel Von Fellenberg, un pedagogo agrónomo suizo. En 1808, Fellenberg organizó la “Institución de agricultura” o “Escuela para pobres”. La agricultura debía proporcionar los medios para el sustento y la educación moral de los pobres.¹⁰⁹ Esta fue una de las primeras instituciones no gubernamentales en desarrollar el sistema educativo manual para educar a aquellos que carecían de recursos económicos. Fellenberg creía que el trabajo manual debía sentar las bases de la vida cotidiana, ya que debía estar completamente relacionada con los intereses sociales de la vida diaria del alumno, así como a la economía, política y la religión.

En 1829, el movimiento que se había desencadenado en Europa, ya comenzaba a crecer rápidamente en Estados Unidos. Para 1831, el primer estado en acoger la idea del trabajo manual fue Nueva York, ya que fue en este donde se organizó la “Sociedad para la promoción del trabajo manual en las instituciones literarias”, estas con la finalidad de distribuir información relacionada con el establecimiento de escuelas y seminarios laborales en Estados Unidos y reproducir este sistema en el territorio, en instituciones ya existentes. Este tipo de escuelas comenzaron a desarrollarse en un principio con la siguiente finalidad:

¹⁰⁸ Herbert G. Lull. “The manual labor movement in the United States” (Seattle, Washington: University studies, 1914), 374, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015036680174&view=1up&seq=5&skin=2021>

¹⁰⁹ Lull, 375.

Proporciona al estudiante importantes adquisiciones prácticas; Promovería hábitos de industria; Está adaptado para hacer permanentes todos los rasgos más varoniles del carácter; Aumentaría la riqueza del país; Promovería la independencia de carácter; Promovería la originalidad; Eliminaría esas absurdas distinciones en la sociedad que hacen de la ocupación de un individuo el estándar de su valía; Tendría una tendencia a hacer permanentes nuestras instituciones republicanas; que la adquisición de algún empleo mecánico en la vida temprana es deseable para todo individuo, como medio de relajación y salud, como recurso en caso de dificultad, especialmente como medio de hacer respetable el trabajo a los ojos de todos, y de promover el respeto mutuo y la simpatía entre los diferentes sectores de la sociedad en un gobierno republicano.¹¹⁰

Además, gran parte de los promotores de la educación manual apoyaban el desarrollo de esta debido a que se creía que las escuelas establecidas en la época eran de corte aristocrático. El establecimiento de estas escuelas fue, por una parte, un intento de parar y corregir las tendencias aristocráticas que se habían desarrollado en las escuelas.

Quince años después, para 1845, el movimiento del trabajo manual comenzaba a decaer por no ser un atractivo para los estudiantes y, además, a que se pensaba que estas escuelas se mantendrían solas debido al trabajo de los alumnos. Sin embargo, este no fue el final de este tipo movimiento educativo, sino que se convirtió en la promoción del trabajo manual, industrial y de las artes, como una forma de adaptación de este movimiento en algo más americanizado. Cabe aclarar que, si bien hubo un rechazo por este movimiento, las escuelas regulares para ciudadanos americanos contaban con talleres manuales, sin embargo, se debe aclarar que, aunque había un sistema educativo, existían otros departamentos que se ocupaban de la educación industrial, en particular, ya que se trataba de métodos y propósitos diferentes a los de las escuelas normales.

Posterior al establecimiento y al rechazo que tuvo este método educativo, entrado el año de 1900, la educación práctica seguía teniendo un lugar en la sociedad estadounidense. La educación industrial se comenzaba a hacer presente en estados como Nueva York, posteriormente tras la expansión de la población a otras zonas del país se hizo inevitable la fundación de nuevos centros educativos, entre los cuales tenía presencia la educación industrial. Si bien, hablamos que hubo cierto rechazo por la educación manual, fue inevitable que este tipo de educación se implementara en otras zonas que comenzaban a desarrollarse, ya

¹¹⁰ Ibid. 380–81.

que todo dependía de las necesidades de la población, como fue el caso de California. Al ser California un estado en pleno desarrollo, era claro que las necesidades de la población eran distintas, por ello se tuvieron que tomar medidas específicas dentro del sistema educativo. Como ya se ha mencionado, existían diferencias en el tipo de educación. Por una parte, la educación “normal” que era impartida a los niños blancos y ciudadanos del país estaba regida por el sistema educativo americano. Por otra parte, la educación industrial, manual o de artes, no solo se conformaba por el sistema educativo, sino también por el departamento de agricultura, la cual tenía su oficina de educación, el departamento de comercio y trabajo del gobierno federal. El departamento de educación encargado de esta división era la División de Escuelas de Oficios y se le asignaban las tareas relacionadas con el establecimiento, la organización y la gestión de fábricas y escuelas de oficios.¹¹¹ Este tipo de escuelas se definen de la siguiente manera:

Eran escuelas industriales generales o escuelas fabriles que se capacitan para trabajar en fábricas donde hay muchos empleados que trabajan con mucha maquinaria. Esas escuelas deberían preocupar profundamente a quienes vayan a trabajar en industrias altamente especializadas como el calzado, los textiles, el tejido y la confección; o bien, escuelas de oficios que se capacitan para oficios constructivos en los que el trabajo es esencialmente individual y bastante independiente de las máquinas.¹¹²

Las escuelas debían ser manejadas como independientes a otras adaptándose a las necesidades de la población. Si la necesidad educativa era por cursos flexibles o especiales, estos debían responder a ellos. Debido a las condiciones particulares de cada estado o ciudad, los cursos debían ser flexibles para aquellos que asistieron a la escuela durante el día, así como para los que debían trabajar parte del tiempo, además, de aquellos que podían asistir a la escuela en la noche.

Estas escuelas de carácter específico, las cuales se regían por la zona de establecimiento, respondieron no solo a las necesidades de educar a los menores dentro de las artes manuales e industriales, sino que debido a su carácter específico y respuesta a las necesidades de cada lugar hubo casos en los que el propósito iba más allá de este aprendizaje. Un ejemplo de esto fue el estado de California, debido a que este fue uno de los nuevos estados

¹¹¹ Arthur D. Dean. “General industrial and trade schools” (Albany, New York: New York State education department Division of trades schools, 1908), Consultado en línea,

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015074771307&view=1up&seq=3&skin=2021>

¹¹² Dean, 6.

que se encontraban en expansión y en un punto en el que la migración era constante debido a su posición geográfica, la población comenzó a demandar una educación manual con métodos específicos. California se encontraba dentro de la lista con instituciones de clases especiales para dependientes, delincuentes y defectuosos junto con Iowa, Kentucky, Louisiana, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Pennsylvania y Wisconsin.¹¹³ Estas escuelas especiales no solo desarrollaron el programa de las artes manuales, sino que también integró a estas clases programas como el de americanización, debido a las necesidades de educar a la población migrante analfabeta que residía en la entidad californiana.

4.

El programa de americanización en California y su impacto en la población mexicana migrante

Debido al crecimiento exponencial de la población migrante en California, fue indispensable el surgimiento de nuevas instituciones encargadas de la población que migraba hacia el otro lado de la frontera. Entre los años de 1910 y 1920, se instituyeron agencias municipales como la Comisión de Vivienda y la Comisión de Caridades Municipales, siendo las primeras que se encargaría del “problema mexicano”. Para 1930, en California ya se habían fundado escuelas especiales junto con planes de estudio y cursos para los extranjeros que no sabían leer y no entendían el inglés. Los grupos de interés para California era la población infantil, ya que era más sencillo introducir a la población más joven, debido a que las generaciones anteriores ya tenían arraigadas sus costumbres y su lengua y consideraban que era más asequible que a partir de los más jóvenes se transmitieran las enseñanzas al resto de la familia. Además, estas segundas generaciones, en este caso los niños que migraron junto con sus familias a California, quienes eran de origen mexicano, eran más factible americanizar, ya que era fácil desprenderse de sus raíces por el nuevo entorno en el que se desarrollaban.

El programa de americanización para los extranjeros comenzó a tomar fuerza con el estallido de la Gran Guerra, distintas organizaciones civiles y programas nacionales emanaron con el lema “Americanizar a todos los extranjeros”. Antes de esto no se había elaborado un plan específico para americanizar a los extranjeros que llegaron a Estados Unidos, este programa comenzó lentamente y de manera esporádica en todo el país. Se creía entonces que

¹¹³ Edward C. Elliott. “Industrial education: summary of legislation concerning industrial education in public elementary and secondary schools,” en *American association for labor legislation* (Madison, Wisconsin: Parsons Printery, 1909), 12. Consultado en línea.
<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo1.ark:/13960/t81j9zk1x&view=1up&seq=3&skin=2021>

el extranjero representaba una amenaza para la sociedad anglo-americana, debido a su falta de moral, además del temor a un posible mestizaje entre su población. Resultado de esto fueron boletines como el *The California immigrant and housing bulletin*,¹¹⁴ el cual tuvo una periodicidad mensual y era emitido por la Comisión Estatal de Inmigración y Vivienda de California. Además, se imprimieron manuales para profesores que se especializaban en la americanización como el *Training teachers for americanization a course of study for normal schools and teachers institutes*,¹¹⁵ el cual mostraba a los docentes en formación y especialización en la americanización del extranjero, el método y las instrucciones para americanizar al migrante.

El tema de la americanización en California fue una problemática de estado que se trató de solucionar con instituciones especiales que demandaba el entorno. Uno de los primeros organismos fue la Comisión de Migración y Vivienda, la cual se estableció en 1913 en San Francisco y que posteriormente se extendió a Los Ángeles, Sacramento, Stockton, Fresno y Bakersfield. De esta se desprendieron cuatro departamentos a nivel estatal para desarrollar distintas operaciones: el Departamento de quejas, el cual se encargaba de dar información y asesoría al inmigrante; el Departamento de saneamiento de campamentos, el cual hacía que se cumplieran las leyes del campo de trabajo y brindaba asesoramiento para mejorar los estándares; el Departamento de Vivienda, que se encargaba de la supervisión de las viviendas de la población extranjera; el Departamento de Educación para migrantes, la cual incluía a las organizaciones comunitarias y la cual estaba afiliada a la junta de Educación del Estado con la finalidad de poner en práctica el método de enseñanza para la americanización; el Comité Estatal de Americanización, el cual estaba compuesto por representantes de la comisión, de la junta Estatal de Educación y de la División de Extensión de la Universidad de California, eje principal para la americanización en el estado.¹¹⁶ Lo que se pretendía con estos departamentos era la organización y la contención del migrante, ya que debido a la constante movilización era imposible establecer una sola institución que se encargará de todo, ya que un solo inmigrante representaba más de un problema según la sociedad estadounidense.

¹¹⁴ ["The California immigration and housing bulletin"](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b5321322&view=1up&seq=4&skin=2021) en *State Commission of Immigration and Housing of California*, (San Francisco, California: Commission of Immigration and Housing of California, 1920). Consultado en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b5321322&view=1up&seq=4&skin=2021>.

¹¹⁵ "Training teachers for americanization a course of study for normal schools and teachers institutes" (Washington: Department of the interior bureau of education, 1920). Consultado en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiuo.ark:/13960/t85h7jg65&view=1up&seq=5&skin=2021>

¹¹⁶ "The California immigration and housing bulletin" en *State Commission of Immigration and Housing of California*, (San Francisco, California: Commission of Immigration and Housing of California, 1920), 1. Consultado en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b5321322&view=1up&seq=4&skin=2021>.

Según el autor Peter Roberts,¹¹⁷ eran cinco los puntos esenciales que debían encaminar el propósito de la americanización. El primer punto, y el más importante, era la enseñanza del inglés a los extranjeros, ya que se creía que si este no conocía el idioma nunca llegaría a entender a los Estados Unidos. El interés de que los extranjeros aprendieran inglés era con el objetivo de tratar de introducirlos a la vida en Estados Unidos, principalmente al sector económico. Además, consideraban fundamental la asimilación a la cultura estadounidense, sus prácticas y su vida democrática, según el autor, de lo contrario se percibía al extranjero como una figura peligrosa por no congeniar con los intereses americanos, sería “un extraño en una tierra extraña”.

El segundo era la naturalización del migrante, cualquiera que decidiera residir en Estados Unidos tenía la obligación de hacer un proceso para obtener la naturalización. Se decía que “cuando el extranjero renuncia a la lealtad que le debe al poder soberano de la tierra de su nacimiento y hace el juramento de lealtad a los Estados Unidos, debe abandonar uno y unirse al otro”.¹¹⁸ Con esto se pretendía que el extranjero olvidara sus obligaciones e ideales de la nación donde había nacido, para jurar total obediencia a la nueva nación que lo acogía, esto como una muestra de no conspiración con el nuevo país. Otro de los puntos importantes son las conferencias y el entretenimiento para los extranjeros que habitaban en Estados Unidos, estas tenían la finalidad de brindar información a los migrantes sobre el país en general, desde su forma de gobierno, sus leyes, sus instituciones y la dinámica del país. Cuando se habla de entretenimiento, este se percibe como “los medios por los cuales los nacidos en el extranjero pueden encontrar la autoexpresión y conservar lo mejor de la cultura y la raza”.¹¹⁹ Sin embargo, esta idea resulta algo contradictoria en comparación con el segundo punto en el que se puede percibir que es necesario el despojo de las ideas que se cargan de la nación a la que antes pertenecía, por otro lado, la idea de “conservar lo mejor de la cultura y la raza” deja claro que hay acciones e ideas que se pueden adaptar. La adaptación de estas prácticas o ideas de otras nacionalidades puede entenderse si se ve desde la conveniencia de Estados Unidos, ya que ciertos comportamientos son aceptados siempre y cuando sean con beneficio para los estadounidenses.

¹¹⁷ Peter Roberts. “The americanization program”, en *The problem of americanization*, The macmillan company (Norwood, Mass: Norwood Press, 1920), 66–88, [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021) [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021)

¹¹⁸ Roberts, Peter. 75.

¹¹⁹ Ibid, 79.

Un cuarto punto, el cual estaba pensado específicamente para los hijos de los extranjeros, eran las actividades recreativas. Para esto se debían introducir juegos que frecuentaban los nacidos en el extranjero con el objetivo de llevarlos a la práctica en los espacios de recreación y ocio, como medio de asociación entre los grupos extranjeros. Además, se podría pensar que la introducción de los juegos, como el *futbol soccer* entre los niños, podría ser una forma de asimilar el nuevo entorno como propio, en el sentido de apropiarse de las antiguas prácticas para adaptarse. El último punto se refiere a la participación de los consejeros o asesores dentro del programa de americanización. La participación de estos consistía en brindar consejería gratuita a los extranjeros sobre su situación migratoria y en problemas legales que pudieran tener en el país.

Si bien estos cinco principios se supusieron en un primer momento para los adultos, también se tuvo que integrar a los menores, ya que había muy poco que hacer en temas de americanización entre los adultos, pues era difícil hacerlos olvidar sus raíces y sus prácticas. A diferencia de estos, los niños eran más moldeables, por ellos, además de aplicar en ellos algunos de estos principios, fue necesario además crear espacios especiales, como lo fue la escuela y la biblioteca. No sólo el idioma inglés era parte importante de la tarea de americanización, sino que las escuelas también fungieron como desarrolladoras de futuros ciudadanos útiles y fieles a Estados Unidos. La fundación de escuelas especiales para extranjeros se desarrolló a partir del enfoque práctico, en estas escuelas se podían encontrar cursos comerciales e industriales, así como académicos, estos últimos limitados para ciertos grupos que tuvieran un coeficiente intelectual alto. De parte del gobierno se construyeron escuelas técnicas, donde se impartieron cursos a todo el ciudadano que quisiera aprender de manufactura textil, blanqueo, electricidad, minería, producción de hierro y acero.¹²⁰ Este tipo de escuelas nacieron con distintos propósitos, si bien fueron parte del programa de americanización, también responden a los aspectos que le interesaba resaltar al gobierno de California, ya que se impartieron talleres que demandaba la vida económica estadounidense.

El programa de americanización fue entonces un movimiento que surgió con la necesidad de integrar a una nación con distintos ciudadanos que emigran de otras tierras. Por

¹²⁰ Peter. Roberts. "What is americanization?", en *The problem of americanization*, the macmillan company (Norwood, Mass: Norwood Press, 1920), 11.
[https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021)

otra parte, debido a los choques de ideas producidos en la Gran Guerra, se tuvieron que tomar medidas para evitar una sublevación de parte de los grupos extranjeros.

5.

Desarrollo y adopción de la enmienda al trabajo infantil en Estados Unidos: el caso de California.

El intento por establecer leyes para regular o abolir el trabajo infantil en Estados Unidos datan desde la ley de Connecticut de 1813. Esta fue la primera ley sobre trabajo infantil en este país, que requería que los niños en las fábricas fueran instruidos en la lectura, la escritura y la aritmética. Posteriormente se estableció una ley en Massachusetts en 1842 que reducía a 10 horas la jornada laboral para los niños menores de 12 años; la primera ley que establecía una edad mínima (12 años) para el trabajo en las fábricas, fue promulgada por Pennsylvania en 1848.¹²¹ En 1919 Estados Unidos aprobó una ley federal sobre trabajo infantil, la cual en 1922 fue declarada anticonstitucional por la Suprema Corte. Mientras que, en México, si bien era legal, para 1917 se habían establecido algunas normas para la protección de menores trabajadores. Sin embargo, no es seguro que la práctica se cumpliera.

No fue hasta 1924 que se presentó y se aprobó la enmienda al trabajo infantil, esta con el apoyo de todos los partidos políticos. La enmienda constaba de dos secciones muy breves: "Sección 1. El Congreso tendrá la facultad de limitar, regular y prohibir el trabajo de los menores de 18 años. "Sección 2. El poder de los diversos estados no se ve afectado por este artículo, excepto que la aplicación de las leyes estatales se suspendiera en la medida necesaria para dar efecto a la legislación promulgada por el Congreso."¹²² Tuvieron que pasar años para que se ratificara por todos los estados, para 1940 gran parte de los estados de Estados Unidos ya había ratificado la enmienda.

En los inicios de la aprobación y ejecución de dicha enmienda, el término "trabajo", tal como se utiliza en el documento y en varios estatutos laborales, había sido interpretado repetidamente por los tribunales como "trabajo por encargo", y nunca ha sido interpretado como educación, o las tareas que los niños realizan en el hogar o en la granja.¹²³ Por ello, al

¹²¹ Miriam Keeler. "The Child Labor Amendment: Its History and Prospects", en *Social Science*, Vol.10, Núm. 3 (julio de 1935), 257.

¹²² Keeler, 258.

¹²³ Ibid. 260.

inicio la aplicación de esta ley fue de manera desigual, pues la mayoría de las veces el trabajo en los campos agrícolas no se tomaba en cuenta, debido al constante movimiento de los grupos, lo que hacía una difícil regularización de este tipo de labores.

Algunas localidades habían protegido a los niños trabajadores en ciertas industrias, el público desinformado creía que el trabajo infantil estaba eliminado en el país. Sin embargo, en el área agrícola existían “1.060.858 niños migrantes entre las edades de 10 y 16 años que se dedicaban a ocupaciones lucrativas. Más de la mitad de estos niños estaban haciendo trabajos agrícolas que estaban mucho más allá de sus posibilidades.”¹²⁴

La visibilización de estos sujetos fue gracias a ciertos grupos interesados en el bienestar del infante que trabajaba en la agricultura, la principal preocupación de estos fue la inasistencia a las escuelas. Los primeros grupos interesados en la regularización del trabajo infantil fueron las mujeres, uno de estos grupos fue la Liga de Mujeres Votantes de California. Estas consideraban importante una enmienda constitucional que otorgara al Congreso poder de hacer una ley nacional que regulara o eliminara el trabajo infantil. La aportación de estas mujeres fue a partir de una investigación de las condiciones del niño trabajador, la cual comenzó con la apertura de la temporada de espárragos. La investigación abarcaba todo el Estado, prestando especial atención a las condiciones que se daban en las industrias de recolección y conservas de frutas y verduras a los niños. Mencionaban; “Nuestro propósito será ver que las leyes estatales que gobiernan el empleo de menores se apliquen estrictamente.”¹²⁵

Otros de los grupos interesados en la regularización del trabajo infantil fueron los grupos religiosos, por un lado, estaba los eclesiásticos de la nación quienes apoyaban abiertamente la enmienda al trabajo infantil a la Constitución Federal. Estos consideraban que “las iglesias de todo el país deberán ejercer toda su influencia sobre la opinión pública en los Estados para asegurar la ratificación.”¹²⁶ Por otra parte, estaban los arzobispos de Estados Unidos, quienes también abogaban por la ratificación de la enmienda. Además de los Rabinos Americanos, quienes en conferencias de 1920 y 1922 presentaron demandas para "elevar el estándar de edad donde el límite de edad legal sea más debajo de lo que sea compatible con la

¹²⁴ “Child farm workers”. *Riverside Daily Press*, Volume 37 number 240 (1922). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹²⁵ “To investigate guild labor in California”, *Organized Labor*, Volume 25, number 8 (febrero de 1924), Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹²⁶ “Propose child labor amendment”. *Triplicate*, Volume 12, number 40 (1924). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

salud moral y física".¹²⁷ Los grupos religiosos consideraban importante liberar a los niños de actividades no propias, darles oportunidad para vivir y asistir a la escuela.

Los últimos grupos en apoyar esta iniciativa fueron las organizaciones laborales y no fue hasta 1930 cuando los representantes de los movimientos obreros expresaron su apoyo a la enmienda e invitaron a los empleadores a aplicar las leyes relacionadas con el trabajo infantil. La *American Federación of Labor* (AFL) fue una de las organizaciones que en 1934 invitó a todas las organizaciones subordinadas de la federación a la adopción de la enmienda. El presidente de la AFL, William Green expresó su agradecimiento a los distintos grupos por su aporte en la adopción; Green mencionaba: "Considero justo y equitativo otorgar el mayor crédito a las federaciones estatales de trabajo, los organismos centrales de la ciudad y los sindicatos nacionales e internacionales, por el gran progreso que se ha logrado para asegurar la ratificación de la Enmienda sobre el trabajo infantil por parte de tantos estados durante el año pasado."¹²⁸

El apoyo a la aplicación de la enmienda en los grupos de niños migrantes, trajo consigo una regularización del trabajo, además de hacer cumplir la asistencia escolar de los trabajadores migrantes. Algunas de las leyes que se aplicaron a este grupo de trabajadores fue que "de acuerdo con las disposiciones sobre trabajo infantil de la ley federal de salarios y horas, los niños menores de 10 años pueden trabajar solo fuera del horario escolar".¹²⁹ Además de que los niños que violaran la ley y trabajaran en granjas durante el horario escolar, se quedarían atrás de otros niños en su educación. Sin embargo, estas leyes no eran para todos, ya que no se aplicaban a los niños que trabajaban en la granja de sus padres o tutores. Además, tampoco eran leyes que se elaboraron para grupos de niños extranjeros, cuyo propósito era cubrir la cuota de mano de obra que demandaba la época.

¹²⁷ "Prompt ratification of child labor amendment urged by Green", *Organized Labor*, Volume 35, number 2(junio de 1934) Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ "Child Labor Law effect come start of school", *Calexico Chronicle*, Volume 25, number 37 (1966). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

6.

Conclusiones del capítulo

Como hemos visto, la migración del mexicano hacía Estados Unidos se presentó como una solución en ciertos sentidos, como lo fue cubrir la necesidad de mano de obra en las zonas agrícolas en crecimiento. Sin embargo, al mismo tiempo representó distintas problemáticas para el gobierno de Estados Unidos, como lo fue la contención de la población, la alfabetización y de alguna manera el adoctrinamiento, el cual era necesario para la integración del extranjero en Estados Unidos.

Este problema de migración extranjera se tradujo en el crecimiento y desarrollo de distintas instituciones estadounidenses encargadas específicamente del extranjero, en este caso el “problema mexicano”. Por ello resultó inevitable la aparición de programas como lo fue la americanización del migrante. Este proceso en un primer momento fungió como integrador de la nueva población a la vida estadounidense, sin embargo, debido a la integración de distintos elementos a este mismo programa como lo fueron las escuelas especiales y los test IQ, el objetivo de la americanización tuvo varios efectos, que no llevaron a la integración de la población. Si bien se buscaba integrar, pero solo a en ciertos espacios como lo fueron los lugares de trabajo, con el caso de las escuelas especiales, las cuales no solo respondía a la alfabetización de la población mexicana en Estados Unidos, sino que también a la preparación de los alumnos para cubrir las cuotas laborales de ciertos oficios de la época.

Por otra parte, las pruebas de IQ fue otro de los métodos que determinó que los extranjeros debían estar en estas escuelas especiales y ser parte de dicho proceso de americanización, sin embargo, además del proceso de transición a la aceptación del nuevo país que representó el proceso, al mismo tiempo el menor estaba siendo racializado y enclaustrado en ciertos espacios propios de sus capacidades. Si bien, se quería la integración para un mayor control de los migrantes, también se requería establecer una diferencia racial.

Hay que entender, también, que, aunque muchas veces se hable en escritos académicos sobre el trabajador migrante, también es necesario hablar del contexto de aquellos que llegaron a California con sus familias, ya que estos fueron grupos fundamentales no solo por la mano de obra, si no también fueron parte importante dentro de grupos raciales que configuraron en este caso la estructura educativa y distintos espacios dentro del contexto estadounidense. Además, es fundamental reconocer al menor como un trabajador más dentro de la estructura

económica y familiar, ya que, aunque no tenía la misma paga que un adulto, sus deberes abarcaban más allá de sus conocimientos.

Capítulo IV.

UN ENFOQUE DISTINTO SOBRE LA EDUCACIÓN HACIA LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS

Yo soy Joaquín, perdido en un mundo de confusión, atrapado en el remolino de una sociedad gringa, confundido por las reglas, despreciado por las actitudes, y destruido por la sociedad moderna. Mis padres han perdido la batalla económica y han ganado la lucha de supervivencia cultural. ¡Y ahora! Yo tengo que escoger entre la paradoja del triunfo del espíritu, a pesar del hambre física o existir en el puño de la neurosis social americano, esterilizado del alma y un estómago lleno. Sí, He llegado desde muy lejos a ninguna parte, de mala gana, arrastrado por este monstruoso gigante técnico industrial llamado progreso y éxito angloamericano. [...]

Fragmento traducido del poema I am Joaquin
(Rodolfo “Corky” Gonzales, 1967)

De manera general, pareciera que el programa de americanización fue un gran apoyo de parte de Estados Unidos para la población mexicana que migraban hacia ese país en busca de trabajo mejor remunerado y mejores oportunidades. Este programa a simple vista buscaba la asimilación de cultura estadounidense por parte del mexicano, sin embargo, la naturaleza real de la americanización fue la segregación de los mexicanos en escuelas mexicanas o especiales que buscaban la separación y evitar la mezcla de los extranjeros con estadounidenses. Esta “buena voluntad” por parte del estado de California iba de la mano con intenciones económicas que favorecían el sistema estadounidense. A lo largo de este capítulo demuestro que este programa no solo fungió como una medida para frenar la problemática que resultó en el sentido educativo, sino también para solucionar otros problemas a favor de Estados Unidos.

1.

La interacción en la frontera desde un enfoque socialmente educativo

Si bien la frontera es una parte importante para comprender el desarrollo que ha tenido el mexicano en su proceso de asimilación de las culturas a las que se ha encontrado expuesto, el concepto de interacción es de suma importancia en todo este camino que le toca al mexicano recorrer para adaptarse al entorno cambiante al que se ve expuesto. Dentro de las ciencias sociales, el concepto de interacción se ha trabajado por distintos autores como Durkheim y

Goffman, para comprender la interacción social dentro de la sociedad. No obstante, el texto de Jorge Bustamante, quien se dedicó al estudio de la migración entre México y Estados Unidos, también desarrolló el concepto de interacción, el cual considero importante para comprender la interacción entre ambas naciones.

Si bien es cierto que Bustamante en su texto de 1989, *Frontera México-Estados Unidos: Reflexiones para un marco teórico* solo sienta las pautas para comprender la relación en la frontera de ambas naciones, la investigación aquí expuesta es un claro ejemplo a lo que Bustamante se refería. En este concepto de interacción se hace alusión a la interacción social entre ambas naciones que se basan en condiciones de desigualdad. El eje principal de este concepto es el *poder*, “la probabilidad de que un actor, dentro del contexto de una relación social, esté en condiciones de lograr que se imponga su voluntad aún en contra de la resistencia de la otra parte de la relación”.¹³⁰ Lo que se percibe claramente en la relación que se desarrolla en la frontera durante la implementación de modelos como la americanización y la mexicanización en la población de origen mexicano.

No obstante, estos procesos que se establecieron en cada una de las naciones engloban distintas particularidades que hacen que las dos naciones interactúen dentro de la dimensión fronteriza. En este caso la educación de la población en edad escolar mexicana en mano de los estadounidenses provocada por la mano de obra migrante mexicana que cruzaba la frontera en busca de una estabilidad económica y una mejor calidad de vida. Como señalamos, el incremento de la migración fue con la Revolución Mexicana y posteriormente la posrevolución, años en los que hubo gran demanda de mano de obra en varios estados de Estados Unidos.

Estos espacios en los que interactúan tanto el mexicano como el estadounidense se puede apreciar, como lo llamaría Bustamante, una asimetría de poder. En esta asimetría, es posible apreciar en un primer momento los términos de americanización y mexicanización, y lo que implica cada uno. Recordemos que el programa de americanización surge con el objetivo de transformar los valores y la cultura a los extranjeros que residían en Estados Unidos, el cual posteriormente se implementó en el estado de California. Uno de los grupos que fueron educados bajo este programa fue la población mexicana que no sólo se le educó bajo este sistema para asimilar una cultura ajena a ellos, sino también para justificar su segregación en escuelas mexicanas o “especiales” las cuales se organizaban bajo la idea de que los niños que

¹³⁰ Jorge A Bustamante. “Frontera México-Estados Unidos: Reflexiones para un marco teórico”, *Frontera Norte*, junio de 1989, 12.

no hablan el inglés y según las pruebas de IQ, no eran inteligentes, por lo que se les debía mantener focalizados.

Por otra parte, si bien la idea de “mexicanización” no tuvo suficiente influencia sobre los estadounidenses, fue una forma de responder al programa de americanización que se implementó en las escuelas de California y en sí, a la cultura estadounidense. Esta respuesta surge por parte de las autoridades mexicanas que residían en la frontera de Baja California, ya que eran estos los que percibían la deserción escolar y lo asociaban con la migración hacia California debido al trabajo de campo que era demandante. Así también, debido a las inspecciones que realizaban algunas de las autoridades y que notaban a grupos de mexicanos que tomaban clases en escuelas estadounidenses.

Es por ello que esta vecindad geográfica que se desarrolla en la frontera, según Bustamante, “los conduce a entrar en interacciones sociales que no requiere que ninguno ceda a sus respectivas identidades culturales, sino que han tenido acuerdos implícitos de carácter operativo”.¹³¹ Este “acuerdo implícito de carácter operativo” al que el autor refiere, en este caso es aquella cultura que se entremezcla, en la que el mexicano adquiere nuevas prácticas para adaptarse a su nuevo entorno, por ello si cede a la cultura estadounidense, pero no por completo. Podemos apreciar, además, cómo el concepto de poder que se maneja, se puede ver reflejado en esta idea en el que el mexicano es el único que sede en este proceso de aculturación, no el estadounidense.

Es entonces, que esta dicotomía entre la “mexicanización” y “americanización”, es resultado de la tensión asimétrica que se desarrolla a lo largo de la frontera. La respuesta a esta misma asimetría por parte del estado mexicano, se percibe que es respondida con base a creaciones ideológicas políticas, que generalmente no son más que creaciones culturales como esta mexicanización, como una forma de “afirmaciones culturales de sí mismo”.

¹³¹ Bustamante, 11.

2.

Segregación y educación

Como ya hemos visto en apartados anteriores, los mexicanos tenían cierta perspectiva sobre la educación que se les daba a los mexicanos que residían del lado estadounidense, por un lado, estaba en desacuerdo por la enorme cantidad de patriotas mexicanos que migraban y se exponían a una nueva ideología opuesta al ser mexicano, pero, por otro lado, estos mismos expresaban este mismo descontento por estar mejor atendido del otro lado de la frontera, con mejor educación y más posibilidades para trabajar y estudiar.

Sin embargo, aunque podría parecer que Estados Unidos estaba poniendo de su parte para educar a la población extranjera y entre esa a la mexicana, lo cierto es que las intenciones de Estados Unidos, al inicio, no era necesariamente educar a la población mexicana. Como pudimos ver anteriormente, el programa de americanización funcionó como solución para el problema que representó el niño mexicano en edad escolar en Estados Unidos y que se debía atender, por otra parte, este mismo también funcionó como una manera de institucionalizar la segregación de los mexicanos con la idea de “americanización”. Las ideas segregacionistas, como estás, fueron influenciadas por el poder que Estados Unidos representaba y reflejaba mediante estas medidas, como una forma de mantener y extender su liderazgo político sobre otras naciones y pueblos subdesarrollados.

Esta problemática de segregación educativa, originada por las decisiones políticas que a su vez corresponden a intereses económicos que se enfocan en la introducción de la mano de obra barata en espacios requeridos, reflejan la superioridad del sistema estadounidense sobre el mexicano, por otra parte, para el mexicano que recibía la educación, hasta cierto punto representó una forma de superación personal. Sin embargo, aunque a simple vista todo este panorama parecía toda una oportunidad para la población extranjera, lo cierto es que el mayor beneficiado era para el sistema estadounidense, ya que la segregación en las aulas no los llevó sólo a la separación en aulas, sino también a la racialización del mismo. Por tanto, el nivel de preparación era sólo para ciertas tareas, particularmente en labores agrícolas.

En representación de esto, es necesario comprender la racialización del mexicano dentro del aula, para tener una vista más clara de las acciones empleadas por el estado de California en la educación de la niñez mexicana. Es bien sabido que el mexicano es considerado mestizo dentro de su propia cultura, sin embargo, la blanquitud con la que se le catalogó fue un triunfo para ser “aceptados” por las leyes en Estados Unidos, pero de cierta manera también

fue un triunfo para los tribunales para desacreditar denuncias y discriminación hacia los mexicanos.

Aunque la ley establecía que los mexicanos eran bajo la ley “blancos” a diferencia de las personas de color, los tratos por parte de la sociedad fueron despectivos y en realidad se les trataba como gente de color. El proceso de segregación, que comenzó alrededor de 1912, establecía leyes que permitían escuelas separadas para indios, chinos y japoneses.¹³² Sin embargo, no era legal el establecimiento de una escuela segregada para mexicanos, pero esto no fue un impedimento para las escuelas que se encargaban de la educación y que se basaran en ciertas ideas para implementar sus ideales, como fue el caso de las escuelas mexicanas que se comenzaron a establecer oficialmente alrededor de 1920. Así, “en 1921 se agregó la escuela mexicana, Logan, y después Delhi se incorporó en 1924. La escuela de Santa Fe pasó a llamarse Artesia en 1924”,¹³³ siendo éstas solo una de tantas que se establecieron en el sur de California.

La segregación y la educación, son conceptos que deben ir de la mano al momento de tratar de entender la educación para el mexicano en California, por ello es pertinente entender además la segregación de jure y de facto. Los autores Rubén Donato y Jarrod S. Hanson, quienes trabajan con temas de derechos civiles en Estados Unidos, nos dice que:

En el nivel más básico, la segregación de facto es una condición que ocurre "naturalmente" de hecho (es decir, patrones de vivienda) y no es requerida por ley. Por el contrario, la segregación de jure está impuesta por ley. Los tribunales utilizaron estos dos términos después de la decisión de Brown a Board of Education (1954) de hacer distinciones entre la segregación racial ordenada por el gobierno (de jure) y la segregación atribuida a desarrollos privados basados en el mercado (de facto).¹³⁴

El manejo de las leyes concebía al mexicano como persona blanca negando su segregación, sin embargo, en la vida pública la sociedad catalogaba al mexicano como persona de color segregándolo en distintos espacios como la vivienda y la escuela. Como ya se dijo en apartados anteriores, la educación en California para los mexicanos fue de la mano con el

¹³² “School bill is offensive”, *San Pedro News Pilot*, Vol. 4, Núm. 37.^a (abril de 1931). Consultado en California Digital Newspaper Collection.

¹³³ Gilbert G. González. “Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest”, en *Western Historical Quarterly*, (Utah; Western History Association, 1985), 61.

¹³⁴ Rubén Donato y Jarrod S. Hanson. “Legally White, Socially Mexican’: The Politics of De jure and De Facto School segregation in the American Southwest”, en *Harvard education review* (2012), 203.

programa de americanización, la cual se usaba como justificación de acciones como la separación debido a las “necesidades” de los niños que no hablaban inglés.

Esta discusión sobre la “segregación de los niños mexicanos aparece por primera vez en el Informe Anual del Superintendente de 1913 y coincide con la fase inicial de la migración mexicana al suroeste del siglo XX”.¹³⁵ Este siglo las escuelas se caracterizaron por el control que ejercían los educadores profesionales, además de que la supervisión estatal era ambigua en los distritos escolares y las escuelas tenían alumnos de diferentes orígenes de procedencia. En el caso de las escuelas mexicanas o “especiales”, usualmente solo funcionaban media jornada debido a la temporada de recolección de alimentos en los campos, asegurando solo que se cumplieran las mínimas leyes de educación que se consideraban obligatorias y sobre todo que se cumplieran los intereses de la agroindustria.

Como ya se había mencionado, estas escuelas fungieron con una naturaleza vocacional, en las cuales se consideraba que el mexicano carecía de ciertas habilidades y aspiraciones más allá del trabajo manual, agrícola, doméstico y sujeto al género. Como apunta Vicky Ruiz, “los planes de estudios de las escuelas mexicanas, que enfatizaban la educación vocacional, sirvieron para canalizar a los jóvenes hacia las fábricas y los oficios de la construcción. En la aberración, la educación ofrecía esperanza, pero en la práctica capacitaba a los estudiantes mexicano-estadounidenses para trabajos de baja estatura y mal pagados”.¹³⁶ Estas escuelas fueron un medio importante tanto para los mexicanos, como para los estadounidenses, la funcionalidad de estas dependía del enfoque de cada sujeto.

¹³⁵ Gilbert G. Gonzalez. “Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest”, en *Western Historical Quarterly*, (Utah; Western History Association, 1985), 58.

¹³⁶ Vicki L Ruiz. “South by Southwest: Mexican Americans and Segregated Schooling, 1900-1950”, *OAH Magazine of History*, (2001), 25.

2.1

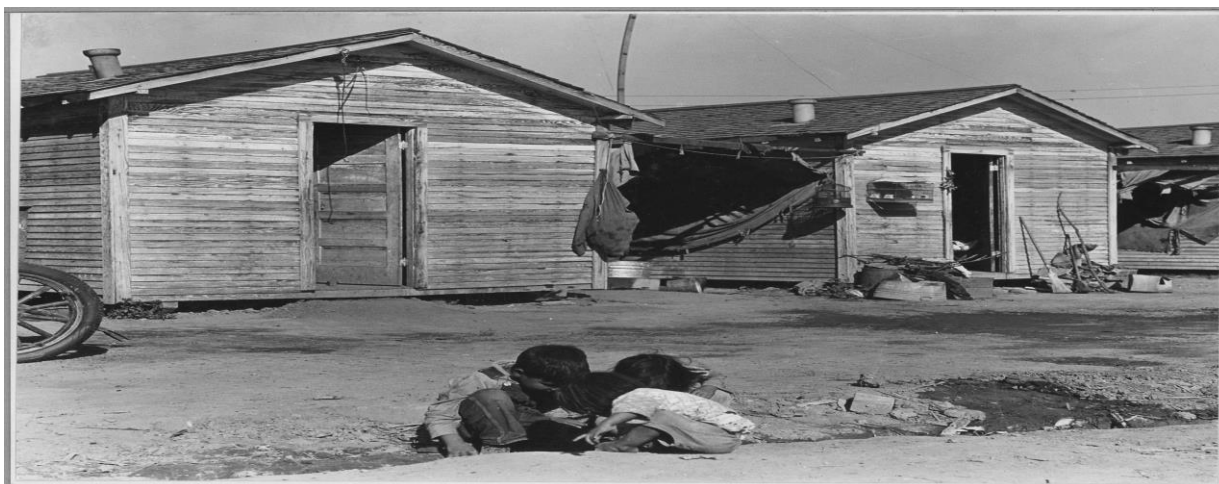
La disputa por la segregación

La americanización del migrante mexicano en las aulas estadounidenses fue el inicio de la institucionalización de la segregación, esta práctica no solo se quedó en las escuelas, sino que también fue hacia las viviendas y a la racialización de los extranjeros. La separación de estudiantes mexicanos en las escuelas de California permaneció, cuando menos, durante el periodo de 1913 a 1948. Según los intendentes y las juntas de educación de California, el objetivo del programa de americanización no solo fue la asimilación de la cultura estadounidense para los niños, sino que también consistía en enfocarse en las “relaciones sociales y políticas entre la comunidad mexicana y los representantes de la comunidad anglosajona como se revela en las actividades de la Junta de Educación”.¹³⁷ El trasfondo de esto, además, se inclinaba hacia la opresión política y explotación económica de los grupos mexicanos que se desarrolló en espacios agrícolas.

Este aislamiento se percibía en los espacios delimitados como aquellos en los que residían los mexicanos, que fungieron como un patrón de aislamiento étnico y una segregación de facto por parte de la población estadounidense. Recordemos que la migración de mexicanos creó asentamientos en pueblos y ciudades, distintivos por la concentración de población mexicana debido a la demanda de mano de obra para los cultivos y las cosechas. Un claro ejemplo es esta fotografía que muestra parte de los espacios que compartía esta parte de la población.

En la imagen podemos observar un claro ejemplo de las casas-habitación en las que vivían los mexicanos que trabajaban en los campos recolectores y de cultivo, en este caso de algodón. Eran espacios reducidos con casas amontonadas en lugares clave, cuya única función esencial era comer y dormir, debido a las largas jornadas de trabajo.

¹³⁷ Gilbert G. Gonzalez. “Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest”, *Western Historical Quarterly*, (Utah; Western History Association, 1985), 55.



Corcoran, Valle de San Joaquín, California. Vivienda de la empresa para recolectores de algodón mexicanos en rancho grande. 1922.



Vivienda para trabajadores migratorios del algodón cinco millas al norte de Corcoran, California.¹³⁸

Estas casas fungían como espacios de concentración de mexicanos, como un campamento temporal para la mano de obra. Espacios como estos racializaban al mexicano al ser considerados como una cultura inferior, tal fue el caso de los asentamientos de tiendas de

¹³⁸ Vivienda para trabajadores migratorios del algodón a cinco millas al norte de Corcoran, California. <https://www.loc.gov/resource/fsa.8b29895/>

campaña mexicanos que se habían convertido en “dos barrios llamados despectivamente "Mexican Town" y "Tiajuana" por los reporteros anglosajones”.¹³⁹

La segmentación de viviendas para mexicanos fue de la mano con la segregación educativa. En cuanto al caso de la educación, está estaba muy “extendida en las décadas de 1920 y 1930, por ejemplo, Santa Ana (González, 1985), el condado de Los Ángeles (González, 1974) y el condado de San Diego (Álvarez, 1986, 1988)”.¹⁴⁰ Esto debido a las leyes como la de *separate but equal*, que si bien se había promulgado oficialmente en el año de 1896 con el caso *Plessy v. Ferguson*, se comenzaba a repetir de nuevo en las aulas, pero ahora con las llamadas escuelas mexicanas o especiales que se focalizaron al mexicano debido al programa de americanización.

La inconformidad de los padres mexicanos que buscaban una mejor educación y el mejor aprovechamiento para sus hijos llevo a una disputa por la inclusión en escuelas estadounidenses con alumnos de habla inglesa, ya que consideraban que el aislamiento con personas de su misma nacionalidad dificultaba el aprendizaje del nuevo idioma, además de que no contaban con un programa educativo que los sacara del trabajo en los cultivos y del estereotipo del mexicano.

Las primeras denuncias se presentaron por padres de hijos que asistían a escuelas segregadas en Westminster, El Módena y Santa Ana, todas en Orange, California. Se presumía que, según la ley, era legal segregar a estos por motivos de idioma, ya que eran separados con la excusa de no saber inglés y que era necesaria atención especializada debido a su déficit de entendimiento, a diferencia de los niños estadounidenses que eran más adelantados. Estas denuncias comenzaron a plantearse ante la corte en 1945, cuando “Gonzalo Méndez, William Guzmán, Frank Palomino, Thomas Estrada y Lorenzo Ramírez presentaron una demanda colectiva contra los distritos escolares de Westminster, El Módena, Garden Grove y Santa Ana "para prohibir la aplicación de supuestos normas, reglamentos, costumbres y usos discriminatorios”.¹⁴¹ Uno de los casos que trascendió en la historia de la educación del mexicano en Estados Unidos fue el de *Mendez vs. Westminster*, el cual en 1946 logró que

¹³⁹ Martha Menchaca y Richard R. Valencia, “Aglo-Saxon Ideologies in the 1920s-1930s: Their impact on the segregation of mexican students in California”, *Anthropology & Quarterly*, (1990), 233.

¹⁴⁰ *Ibid.* 230.

¹⁴¹ Gilbert G. Gonzalez. “Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest”, en *Western Historical Quarterly*, (Utah; Western History Association, 1985), 69.

emitiera un amparo que prohibía la separación de instituciones educativas de mexicanos y estadounidenses.

Para el año de 1947, la ley de California seguía sin permitir escuelas separadas, excepto para niños de ascendencia india, americana, china, japonesa o mongola. Después de la determinación de la ley, se consideró la segregación discriminatoria porque se basaba en la ascendencia de los alumnos y no en ninguna dificultad del idioma.¹⁴² Posterior al veredicto, se aplicaron políticas que permitieron la transferencia de mexicanos a algunas escuelas angloparlantes. Por otra parte, el establecimiento de estas políticas no fue lo único que animó al sistema estadounidense a desagregar a los mexicanos, sino también el interés por evitar las organizaciones políticas y sociales de los mexicanos que podrían incentivar al mal comportamiento o a las divisiones. Las juntas de educación se convirtieron en un agente activo en el patrocinio, la promoción y el financiamiento de conferencias, talleres, proyectos comunitarios, películas, conferencias y publicaciones regionales y locales que promovieron relaciones armoniosas entre anglosajones y mexicanos.¹⁴³ Sin embargo, la segregación, de facto, fue un factor que no dejó de existir en aquella interacción.

¹⁴² “Constitutional Law. Equal Protection of the Laws. Segregation of Children of Mexican Descent by School Officials without Legislative Authority Held Unconstitutional”, *Harvard education review*, (1947), 1157.

¹⁴³ Gilbert G. Gonzalez. “Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest”, en *Western Historical Quarterly*, (Utah; Western History Association, 1985), 73.

CONCLUSIONES GENERALES

Como hemos visto a lo largo de este texto, el estudiante mexicano que cursaba sus estudios tanto en California como México, se encontraba sometido a ideologías se proponen como formadoras y al mismo tiempo, como medios de dominación de una nación a otra. Las autoridades mexicanas percibían la educación del mexicano en Estados Unidos como una amenaza, mientras California relacionaba a los mexicanos como una amenaza para la población estadounidense y la supremacía blanca, pero al mismo tiempo resultaba una buena mano de obra barata para la economía estadounidense.

En este caso, las autoridades educativas sí trataron de consolidar programas educativos y un sistema que contrarrestara la educación que se impartía en el sur de California. Fueron conscientes de la vulnerabilidad en que se encontraba la niñez mexicana, pero sus condiciones para lograr retener a la población fueron superadas por una realidad: los trabajadores y los padres de familia, asentados en México, preferían mandar a sus hijos a Estados Unidos o migrar. En capítulos anteriores se ha hablado sobre la función del programa de americanización, por otro lado, vemos cómo surge, las ideas de mexicanización que ciertamente podríamos catalogarlo como una forma de nacionalismo. Sin bien se habla en el primer capítulo sobre la federalización con Cárdenas, lo cual fungió como una forma de nacionalizar la frontera desde el centro, lo cierto es que esto ya se había realizado desde antes.

Desde una perspectiva educativa, las autoridades del Distrito Norte de la Baja California, buscaba homogeneizar la población con necesidades educativas próximas a la frontera estadounidense y al mismo tiempo, poder competir ante las demandas educativas de la zona. El integrar elementos de la cultura extranjera, como fue el idioma inglés, fue una manera de competir con la educación impartida en el lado estadounidense, al mismo tiempo que se entremezclaba con otros elementos nacionales para tratar de integrar a una población que se veía sumergida en un entorno americanizado.

Sin embargo, del lado de California, los grupos que conformaban los mexicanos se veían mucho más influenciados por las políticas estadounidenses y por ende de la cultura, por lo menos las generaciones más jóvenes. Esto ocasionó que las agrupaciones migrantes de origen mexicano se volvieran heterogéneas, ya que las nuevas generaciones se podían adaptar

de mejor manera a la nueva cultura a diferencia de las personas adultas. Si bien el interés económico unía a los grupos mexicanos que buscaban prosperar en tierras extranjeras, el programa de americanización solo penetró a los grupos menos expuestos a la cultura mexicana, las juventudes se veían más expuestos a este programa.

Cualquiera que fuese la ideología a la que se sometía la población, terminaba influenciando en esta debido al contexto que cada uno construía alrededor del ideal cultural, la curricula educativa, el contexto económico, cultural y el interés de cada individuo terminaba influenciado en la aceptación o el rechazo de dichas ideologías. La educación entonces termina siendo un medio de racialización y reestructurado del individuo en cuestión, la cual solo cumple con el objetivo de cada nación y sus ideales nacionalistas.

Es necesario volver a hacer hincapié en la importancia y necesidad que existe en los estudios históricos sobre la frontera, desde una perspectiva transfronteriza para poder comprender de manera global temas que se pueden llegar a complementar desde ambas perspectivas. Muchas de las veces, la academia de la región bajacaliforniana reduce sus líneas de investigación al límite formal fronterizo y encasilla los temas a perspectivas regionales, sin embargo, hay que tener en cuenta que somos una frontera en movimiento y en constante relación, social, cultural, política, económica y espacial.

Un ejemplo de la gran interacción que existe entre ambas naciones, es esta investigación, que bien pudo haber abordado solo los puntos que se presentan en el primer capítulo en el que se contextualiza la región bajacaliforniana y se habla sobre la autonomía de los gobiernos civiles en cuestión, los gobiernos cambiantes, la federalización. Temas que son importantes, claro, sin embargo, también podemos observar que abriendo el panorama podemos dar sentido a algunos comportamientos y decisiones, en este caso hacia el sector educativo.

Es necesario, además, hacer énfasis en las necesidades de estudio de temas esenciales como la cuestión educativa los cuales han sido relegados, como muchos otros. El estudio de la educación en la posrevolución es una corriente con distintos matices y que es necesario abarcar desde las regiones, pues terminan dándonos otra perspectiva más allá de la general. En el caso de esta investigación, podemos observar dos características de la forma de dirigir el sector educativo en Baja California. Como primer punto pudimos identificar como los

gobiernos en turno pretendían llevar el control de la educación de manera autónoma del gobierno federal, si bien se consiguió en algunos aspectos, lo cierto es que no se pudo mantener del todo debido al contexto cambiante. Además, como pudimos apreciar, hay particularidades regionales como algunos autores ya han mencionado, como es el caso de la educación. Podemos observar la gran influencia de California y las políticas estadounidenses que articulan el panorama educativo del mexicano.

Si bien identificamos una correlación entre ambos estados, lo cierto es que existió una asimetría de poder en la influencia de las políticas orientadas al infante mexicano. Si bien es el mexicano el que propicia las políticas educativas debido a la enorme presencia de las familias mexicanas en regiones de California, es la ideología estadounidense la que mayor penetra en los comportamientos y actitudes de la población mexicana, no solo aquella que reside en California, sino también del lado mexicano.

Se puede concluir que las ideologías como la americanización y la mexicanización, conformaron parte importante de la formación del niño mexicano que residía en California, sin embargo, es la movilización de este sujeto la que articula y determina estas políticas educativas. El educando será quien moviliza a las autoridades bajacalifornianas, por el impacto que representa como población perdida para México y quien al mismo tiempo movilizara a las autoridades estadounidense que perciben al sujeto como peligro inminente que necesita ser americanizado.

Antes de finalizar este apartado es necesario para mi dejar en claro que, si bien se trató de abarcar distintas vertientes importantes para esta investigación, el contexto en el que se desarrolló – pandemia por COVID 19- no permitió que esta investigación se ampliara como se hubiera querido debido al cierre de la frontera y la necesidad de indagar en archivos de California. Quedaron distintos agujeros que no fue posible abordar como el proceso de migración del mexicano, así como el retorno de estos, ahondar en el ambiente que vivían los niños en las escuelas de emergencia, entre algunos otros temas. Sin embargo, se sacó adelante y se finalizó el proyecto con las fuentes que se tenían al alcance y de manera satisfactoria.

FUENTES

Archivos consultados

Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California. Colección AGN.

- Fondo Obregón - Calles
- Fondo Abelardo L. Rodríguez
- Dirección general de gobierno
- Adalberto Walter Meade

Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California. Colección AHSEP-IIH.

Acervo Documental del Archivo Histórico de la secretaria de Educación pública.

- Fondo educación primaria de los estados y territorios

Acervo digital Hathitrust.

<https://www.hathitrust.org/>

- Documentos federales de EE. UU.
- Conjunto de series del Congreso de EE. UU.

Hemerografía

Colección de periódicos digitales, California Digital Newspaper Collection.

<https://cdnc.ucr.edu/?a=p&p=home&e=-----en--20--41--txt-txIN-schools+in+California+----1>

- Organized Labor
- Calexico Chronicle
- Riverside Daily Press
- The University of Chicago press
- Triplicate
- Sacramento union
- Los Angeles Herald
- La Habra Star

Bibliografía

Alcubierre, Beatriz. “Infancia, lectura y recreación: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano”. Tesis para obtener el grado de doctor, (El Colegio de México, 2004). <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004744>.

- Blanton, Carlos Kevin. "From Intellectual Deficiency to Cultural Deficiency: Mexican Americans, Testing, and Public School Policy in the American Southwest, 1920–1940". *Pacific Historical Review* 72, núm. 1 (febrero de 2003).
- Bonifaz, María Eugenia. "Ensenada en la década de los veinte", en *Panorama Histórico de Baja California*, (Baja California; UABC, 1983).
- Bonifaz, Roselia. "Conformación del Distrito Norte de Baja California", en *Histórico de Baja California*. (Baja California; UABC, 1983).
- Bustamante, Jorge A. "Frontera México-Estados Unidos: Reflexiones para un marco teórico". *Frontera Norte*, (junio de 1989).
- Chartier, Roger. "El mundo como representación estudios sobre historia cultural" (Barcelona, España: Gedisa, 2005).
- Civera, Alicia. "Notas sobre la historiografía de la educación rural en México". *Revista História da Educação*, (diciembre de 2011).
- Constitution Law. "Constitutional Law. Equal Protection of the Laws. Segregation of Children of Mexican Descent by School Officials without Legislative Authority Held Unconstitutional". *Harvard education review*, septiembre de 1947.
- Dean, Arthur D. "General industrial and trade schools" (Albany, New York: New York State education department Division of trades schools, 1908), Consultado en línea, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015074771307&view=1up&seq=3&skin=2021>
- Donato, Rubén, y Jarrod Hanson S. "Legally White, socially 'Mexican': The politics of De jure and De Facto School segregation in the American Southwest". *Harvard education review*, 2012.
- Elliott, Edward C. "Industrial education: summary of legislation concerning industrial education in public elementary and secondary schools." (Wisconsin: Parsons Printery, 1909). <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo1.ark:/13960/t81j9zk1x&view=1up&seq=3&skin=2021>.
- Flores Flores, Briseida. "Promoción e inicio de la educación particular en Tijuana, Baja California, 1930-1953", *Meyibó*, Núm. 19, 2020.
- Fitzgerald, D. "Que se queden allá: El gobierno de México y la repatriación de mexicanos en Estados Unidos (1934-1940)." *Migraciones Internacionales*, 5(16), (2017). <https://doi.org/10.17428/rmi.v5i16.1111>
- Giner de los Ríos, Juan B. Alfonseca. "La historia de la educación rural en México, 1911-

- 1970". En *Historiografía de la educación en México*, Vol.10.(México, D.F: Grupo ideograma editores, 2003).
- http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v10.pdf.
- González, María de Jesús. "Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914", en *Calafia*, (Baja California; UABC, 2000).
- Gonzales, Gilbert G. "Educational reform in Los Angeles and its effect upon the Mexican community, 1900-1930". *Explorations in Ethnic Studies*, 1978.
- Gonzales, Gilbert G. "Segregation of Mexican Children in a Southern California City: The Legacy of Expansionism and the American Southwest". *Western Historical Quarterly*, (Utah; History Association, 1985).
- Herrera, Martha Cecilia, y Ricardo Valencia. "Aglo-Saxon Ideologies in the 1920s-1930s: Their impact on the segregation of Mexican students in California". *Anthropology & Quarterly*, 1990.
- Keeler, Miriam. "The Child Labor Amendment: Its History and Prospects". *Social Science*, Vol.10, núm. 3 (Julio de 1935).
- Loyo Bravo, Engracia, "Conflicto y negociación. Las escuelas fronterizas federales en México en la posrevolución (1920-1940)", en *Conflicto, resistencia y negociación en la historia*, ed. Gonzalbo, Pilar y Mayer Celis, Leticia, Primera edición (Ciudad de México: El Colegio de México, 2016).
- Loyo Bravo, Engracia. "El largo camino de la centralización educativa, 1920-1992", en *Federalización e innovación educativa en México*, ed. María del Carmen Pardo, 1a ed. Ciudad de México: El Colegio de México, 1999).
- Lull, Herbert G. "The manual labor movement in the United States" (Seattle, Washington: University studies, 1914).
<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015036680174&view=1up&seq=5&skin=2021>
- Maríñez, María del Rosario. "Federalización de la educación básica en el Territorio Norte de Baja California, en el marco de la educación socialista, 1934-1940". En *Ensayos sobre el presente y pasado educativo en Baja California*, (Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2006).
- Martínez Zepeda, Jorge, ed. "Mexicali: una historia." (Mexicali, B. C. Autónoma de Baja California, 1991).
- Mary Kay Vaughan, La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930- 1940, (México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación

- Pública, 1997).
- Menchaca, Martha y Richard R. Valencia, “Aglo-Saxon Ideologies in the 1920s-1930s: Their impact on the segregation of mexican students in California”, *Anthropology & Quarterly*, (1990).
- Quiroz Martínez, Manuel. “La educación pública en el Distrito Norte de Baja California, 1928”, (Mexicali: Sin editorial, 1928).
- Roberts, Peter. “The americanization program”. En *The problem of americanization*, (Norwood, Mass: Norwood Press, 1920).
[https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021)
- . “What is americanization?” En *The problem of americanization*, (Norwood, Mass: Norwood Press, 1920).
[https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b269707&view=1up&seq=28&skin=2021).
- Rodríguez, Abelardo L. “La memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California 1924-1927.” (Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2011).
- Ruiz, Vicki L. “South by Southwest: Mexican Americans and Segregated Schooling, 1900-1950”. *OAH Magazine of History*, 2001.
- Samaniego López, Marco Antonio. “La educación en Baja California. La intervención de autoridades locales y nacionales, 1890-1940. La paradoja de educar en la frontera”. En *Ensayos sobre el presente y pasado educativo de Baja California*. (Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2006).
- . “Las dificultades económicas y los cambios políticos; 1920 1923” en *Mexicali una Historia. Tomo I*, (UABC-IIIH 1991).
- . “¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925”. *Revista de la dirección de estudios históricos del instituto nacional de antropología e historia*, abril de 2002.
- . “El gobierno de Esteban Cantú, 1915-1920” en *Ensenada. Nuevas aportaciones para su Historia* (Baja California; UABC, 1998).
- . “Los efectos de la gran depresión, 1929-1933”, en *Mexicali: una Historia*, Tomo II (Mexicali, B. C.: UABC, 1991).
- . Marco Antonio. “Los gobiernos civiles en Baja California, 1920-1923: un estudio sobre la relación entre los poderes local y federal.” (Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California: Instituto de Cultura de Baja California, 1998).
- Taylor, Paul S. “Mexican labor in the United States Imperial Valley.” (Berkeley, California:

University of California Press, 1928).

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924013854835&view=1up&seq=3&skin=2021>.

Trejo y Lerdo de Tejada, Carlos. y Claudia González Gómez. *Norte contra Sur: Obregón-Calles-Ortiz Rubio: ensayo de sociología política mexicana*. (Mexicali, México: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Autónoma de Baja California, 2007).

Troncoso, Alberto del Castillo. “Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en México. 1880-1914”. Doctorado en Historia, El Colegio de México, 2001.

Vázquez, Josefina Zoraida, y Kazuhiro Kobayashi, José María. eds. “La Educación en la historia de México.” En *Lecturas de “historia mexicana”* 7. (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1992).

Vivanco, Aurelio de, *Baja California al día: distrito norte y sur de la península*. (Los Angeles, California; Wolfer Printing Co., 1924).

<http://www.archivohistoricobcs.com.mx/CatalogoEditorial/ver/Libro/43>.

Weiler, Kathleen. “Schooling Migrant Children: California, 1920–1940”. En *History Workshop Journal* 37, núm. 1 (1994). <https://doi.org/10.1093/hwj/37.1.117>

Werne, Joseph Richard. “Esteban Cantú y la soberanía mexicana en Baja California”, en *Historia Mexicana*, vol, 30, 1980.