

La emersión de los campesinos en la escuela rural chiapaneca, 1923-1931

The emergence of peasants in the rural school of Chiapas, 1923-1931

Ana Karla Camacho Chacón

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de analizar el paso del “problema educativo rural” al “problema educativo campesino”, la delimitación de causas y las resoluciones que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública –SEP– y de la entidad chiapaneca presentaron para hacerle frente. Apoyándose en tendencias pedagógicas como la “Escuela nueva” y la “Escuela de la acción”, considero que desde mediados de la década de 1920 los dirigentes federales y estatales fueron conformando concepciones sobre los “campesinos” e “indígenas” y construyeron discursos pedagógicos para justificar los medios de asimilación por medio de la escuela rural. Con base en la documentación consultada en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo Histórico del Estado de Chiapas, señalo que la conceptualización del campesino partió precisamente del problema de la “educación” y del otro (Palacios, 1999, pp. 34-35) y se expuso como un cúmulo de mentalidades colectivas que había que alterar, modificar y modernizar a través de la escuela rural.

Palabras clave: Educación formal, educación rural, campesinos.

ABSTRACT

This research aims to analyze the transition from the “rural education problem” to the “peasant education problem” and the delimitation of causes and resolutions that the authorities of the Secretariat of Public Education –SEP– and the state of Chiapas presented to confront it. Based on pedagogical trends such as the “New school” and the “School of action,” I consider that, since the mid-1920s, federal and state leaders were shaping conceptions about “peasants” and “indigenous people” and constructed pedagogical discourses to justify the means of assimilation through rural schools. Based on the documentation consulted in the Historical Archive of the SEP and the Historical Archive of the State of Chiapas, I point out that the conceptualization of the peasant started precisely from the problem of “education” and the other (Palacios, 1999, pp. 34-35) and was exposed as a collection of collective mentalities that had to be altered, modified and modernized through rural schools.

Keywords: Formal education, rural education, peasants.

Ana Karla Camacho Chacón. Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Maestra en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa el Doctorado en Historia en la misma institución. Sus publicaciones más recientes se encuentran en los libros *La educación en México desde sus regiones* (2022) y *Biografía, intelectuales y campo cultural* (2023). Correo electrónico: akcamacho.1405@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0003-9989-6440>.

Introducción

Con la creación de la SEP se dio arranque al proceso de “reconstrucción y remodelación” del sistema escolar primario mexicano (Loyo, 2003, p. 147). En un principio se dividió la escuela primaria en dos fases: elemental de cuatro años y superior de dos años más. En 1922 José Vasconcelos, secretario de Educación Pública, presentó el programa de estudios para esta escuela, adscrita al Departamento Escolar (Vasconcelos, 2011, p. 76), y la duración de la escuela primaria elemental se redujo a tres años (De Ibarrola, 1998, p. 332). La escuela primaria elemental fue la que se impulsó mayormente en las comunidades rurales. Estas escuelas debían estar ubicadas en ranchos, haciendas o pequeños poblados y dedicarse a transmitir la enseñanza elemental en un espacio escolar en el que confluyeran todos los integrantes de la comunidad (Rangel, 2006, p. 170). Las asignaturas que se debían impartir en el trienio eran: Lengua nacional, Aritmética y geometría, Dibujo, Canto, Estudio de la naturaleza, Trabajos manuales en relación con la vida rural e industrial de la localidad y Labores femeniles. De las siete materias propuestas en primer y segundo años, en el tercer año añadió la materia de Educación cívica (Hemeroteca Nacional Digital de México [HNNDM], 1922).

Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, señaló en 1923 que las escuelas primarias urbanas y rurales compartían el mismo programa de estudios, modificándose solamente en las actividades que se adaptaban al medio social en el que se localizaba la escuela:

Fundamentalmente la educación primaria impartida en las escuelas urbanas y rurales es la misma, dada la época y las exigencias actuales de la vida, así como los nuevos ideales de la sociedad [...] Aunque en el fondo el programa para las escuelas primarias urbanas y rurales es idéntico, el Departamento ha creído necesario, sin embargo, orientarlo en el sentido de las necesidades industriales, comerciales o agrícolas del medio [HNNDM, 1923].

De acuerdo con lo planteado por Vasconcelos y Medellín, la única diferenciación entre la escuela urbana federal y la escuela rural federal era la asignatura de Trabajos manuales en relación con la vida rural e industrial de la localidad. Partiendo del supuesto de que las comunidades rurales eran improproductivas, conformistas y perezosas, los maestros debían identificar los trabajos manuales que ya se realizaban en la comunidad y “mejorarlos” o proponer “pequeñas industrias” con base en los materiales que pudieran conseguirse con facilidad en la región. Según los funcionarios de la SEP, solo así la escuela federal, urbana o rural lograría promover “la instrucción inteligente y el trabajo productivo” (HNNDM, 1923).

Dichos planteamientos permitían entrever las predisposiciones del gobierno posrevolucionario de Obregón que pretendía comenzar el proceso de reconstrucción nacional moldeando y dirigiendo a la población mexicana hacia los métodos de modernización afines a los intereses de las administraciones gubernamentales (Pérez,

2000, p. 40). En ese sentido, dentro del esquema económico, a diferencia del medio urbano, las características de la vida rural constituían un obstáculo para la integración al mercado y el incremento de la producción (Vaughan, 1982, pp. 317-318). Estas tendencias gubernativas dejaban entrever que, a pesar de que discursivamente los dirigentes posrevolucionarios trataron de distanciarse de sus antecesores, los propósitos de la escuela de la SEP parecían coincidir con los proyectos capitalistas porfiristas y sus pretensiones industrializadoras (Pérez, 2000, pp. 38-39).

La escuela en el campo

Algunos emisarios de la SEP, tras arribar a las comunidades rurales no tardaron en juzgar las labores agrícolas. En Chiapas, algunos maestros responsabilizaron a los hombres dedicados a los cultivos de las deficiencias en la producción, ya que era principalmente destinada al autoconsumo:

La agricultura es la salvación de esta raza pues el lugar en que viven existen grandes terrenos fértiles en los que cosechan con gran facilidad: maíz, frijol, algo de chile y variedad de frutas, con lo que tienen para su subsistencia por espacio de seis o más meses en los cuales no necesitan trabajar demasiado, ni preocuparse más por la vida tanto de ellos como de sus mujeres e hijos, por esta circunstancia son bastantes flojos y muy rogados para el trabajo. Algunos emplean métodos primitivos de trabajo y otros en su mayoría los atrasados completamente, por lo que la agricultura con ellos está bastante atrasada [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 1923].

Para cambiar sus prácticas agrícolas e integrarlos a la economía nacional, las autoridades gubernamentales consideraron necesario posicionar la enseñanza agrícola como el eje de la escuela primaria en todo el país. Por eso, una vez que en 1923 la escuela rural pasó a estar bajo la supervisión del Departamento de Incorporación Cultural Indígena, entre 1924 y 1927 los funcionarios de la SEP reconocieron que era momento de definir con mayor precisión los propósitos de la escuela en el medio rural (Bonilla, 1926, pp. 125-126).

En 1924 el ingeniero Luis V. Massieu, sustituto de Medellín como jefe del Departamento Escolar, solicitó a los directores de la SEP en los estados que vigilaran que en todas las escuelas rurales se estuvieran implementando “los modernos programas” y reformas escolares en las que la enseñanza agrícola era posicionada como el eje del programa de estudios. De acuerdo con Massieu, delegados, inspectores y maestros debían “entender que leer, escribir y contar poco o nada aprovecha a los campesinos, quienes necesitan encontrar en esas instituciones, fuentes de rica inspiración para mejorar su vida económica y espiritualmente” (HNDM, 1924, p. 168).

Posteriormente, en 1926, José María Bonilla, subjefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural, ante 26 directores de educación federal en los estados, retomó dichos señalamientos e indicó el principal objetivo de la escuela

rural mexicana: “capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas, a la vez que desanalfabetizarlo” (Bonilla, 1926, pp. 125-126). Según Rafael Ramírez, también perteneciente al Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural, la primordial tarea de la SEP en el medio rural era “transportar a la masa campesina del plano cultural inferior en que vive a planos de vida cada vez más satisfactorios” (Ramírez, 1981, p. 171). En 1927, *La escuela rural*, rotativo de la SEP, reiteró que la escuela rural estaba destinada a los campesinos:

La escuela rural es la agencia que la Secretaría de Educación ha establecido en las pequeñas comunidades con el fin de lograr la incorporación de las masas campesinas, mestizas e indígenas a la vida nacional.

La escuela rural no se concreta sólo a preparar una nueva generación de campesinos que llegue a entender y amar la vida rural de un modo más inteligente, sino que, además, extiende su acción a las comunidades hasta lograr para ésta mejores hogares, mejores métodos de vida, mejores métodos de trabajo, mejor organización social, mejores medios de comunicación, mejor salubridad y mejor atmósfera espiritual [Hemeroteca Nacional de México (HNM), 1927, p. 4].

En el Censo General de Habitantes de 1921, en el apartado de “Ocupaciones”, la sección de “Agricultura en general” solo nombraba a administradores y dependientes de campo, agricultores y gañanes. En el siguiente censo de 1930 únicamente se contemplaba al “jornalero de campo”. Cabe entonces preguntarse, ¿quiénes eran los campesinos y por qué eran tan mencionados por los altos funcionarios de la SEP?

La conceptualización del “campesino”

Diversas investigaciones, como las de Roger Bartra (1972, p. 664) y Adolfo Gilly (1977, p. 47), han posicionado a los campesinos como actores principales (aunque no dirigentes) de los procesos revolucionarios contemporáneos. En el periodo de la reconstrucción nacional, la irrupción de numerosos grupos de la población rural planteó la necesidad de integrarlos dentro de un nuevo marco ideológico, político e institucional (Urías, 2007, p. 15). Con la intención de comprometer a los pobladores rurales con los movimientos e instituciones posrevolucionarias y también para justificar las políticas y programas estatales (Palacios, 1999, pp. 143-145), el concepto “campesinos”, que significaba “gente del campo”, se convirtió en la década de 1920 en una categoría política y en un elemento fundamental del discurso político mexicano que poco a poco posicionó a los campesinos como una colectividad socialmente unificada (Boyer, 2003, pp. 20-21).

La conceptualización del campesino partió precisamente del problema de la “educación” y del otro y se expuso como un cúmulo de mentalidades colectivas que había que alterar, modificar y modernizar para introducir técnicas y comportamientos

propios de la expansión del capitalismo (Palacios, 1999, pp. 34-35). Sin dar cabida a los regionalismos ni a la etnicidad, considero que desde 1924 –y no hasta 1930, como señala Palacios– el gobierno federal y los altos mandos de la SEP justificaron la emersión de los campesinos como sujetos pedagógicos de la escuela rural a través de discursos que los posicionaban como sujetos pasivos que concebían la educación como gracia y no como derecho (Palacios, 1999, p. 145).

Los “campesinos” en la escuela chiapaneca

En Chiapas, los grupos populares ni siquiera fueron actores primordiales de las rebeliones originadas entre 1914 y 1920. Los finqueros conservadores y los terratenientes liberales lideraron la llamada “contrarrevolución en Chiapas” (García, 2002, p. 255). Tras la llegada de los carrancistas a la entidad y la promoción de reformas sociales que atentaban en contra de sus intereses políticos y económicos, la élite chiapaneca les declaró la guerra, conformando las bases de su ejército con peones y trabajadores de sus fincas y haciendas. Finalmente, con la alianza entre su líder Tiburcio Fernández Ruiz y Álvaro Obregón, la oligarquía contrarrevolucionaria triunfó y posicionó a su dirigente como gobernador de 1921 a 1924 (Ríos, 2001, pp. 4-5).

Quizá por eso no es fortuito que el término “campesino” –probablemente entendido como sinónimo de “jornalero de campo”– haya sido incorporado por el gobernador sucesor y los profesores federales hasta 1926 y 1927. En su informe de gobierno de 1926, Carlos A. Vidal –1925-1927–, antiguo constitucionalista, antidehahuertista y súbdito militar de Calles (Osten, 2010, p. 422), mencionó el término al referir que se había intensificado la creación de escuela rurales para “desanalfabetizar a los hijos de campesinos” (Archivo Histórico del Estado de Chiapas [AHECH], 1926) en las regiones con grandes cultivos de café. Por su parte, en 1927 en *La Acción*, periódico de los maestros federales de la 2a. zona escolar (distrito Comitán), se invitó a los “obreros y campesinos de nuestras comarcas” a los festivales organizados por el profesorado con motivo del Día del Trabajo (AHECH, 1927).

Los “hijos de campesinos” mencionados por el gobernador Vidal eran las niñas y niños que anualmente acompañaban a sus padres a trabajar en las cosechas de café en el Soconusco (Grollová, 1995, p. 198). Procedentes de los distritos de Mariscal o los Altos de Chiapas, familias enteras de mames, tseltales y tsotsiles marchaban hacia las fincas cafetaleras, sobre todo por medio del *enganche*. En 1927, la trabajadora social de la misión cultural que arribó a San Cristóbal contó a detalle al director de las misiones culturales de la SEP en qué consistía ese proceso:

Las agencias establecidas en las ciudades mandan a sus empleados a recoger gente en los poblados, llevando cierta cantidad de dinero para adelantarles dos o tres meses de su sueldo y de esta manera asegurar al individuo, haciéndolo firmar un recibo o contrato. Llegan a población a donde se encuentra la agencia y allí mientras se hacen los arreglos

necesarios para la marcha, les proporcionan todo el aguardiente que deseen y cuando aquel hombre vuelve en sí, se encuentra ya sin un centavo, pues durante su embriaguez ha sido despojado [AHSEP, 1927].

Además del sistema de enganche utilizado principalmente en los Altos de Chiapas, otras causas del traslado hacia las haciendas y fincas fueron el crecimiento demográfico, el ciclo agrícola, hambrunas y la falta de tierras (Fenner, 2022, p. 293). Así, mientras el padre trabajaba en las siembras o trabajos designados por el finquero y la madre en quehaceres domésticos, a pesar de que la Constitución de 1917 prohibió el trabajo infantil y se estipuló que los jóvenes mayores de doce años y menores de dieciséis tendrían una jornada máxima de seis horas, los niños en las fincas cafetaleras de Chiapas trabajaban en un mismo horario que los adultos: de seis de la mañana a seis de la tarde (Basauri, 1931, p. 104).

“Campesinos”, “indígenas” y trabajo

Entre 1923 y 1924 el *Boletín de la SEP* (HNDM, 1924, pp. 601-602), basándose en datos de la Dirección de Antropología, refirió que en Chiapas estaban presentes “tribus indígenas” hablantes del chiapaneco, choles distribuidos en Tibá, Tumbalá, Petalcingo, Trinidad, la Libertad y Juachilpa; lacandones en los márgenes del Usumacinta; mames en los departamentos de Mariscal y Soconusco; tzendales (denominados también como zendales, cendales, tzetlales, celdalas, celtalas) en los departamentos de Comitán, La Libertad, Las Casas, Soconusco, Palenque y Simojovel, y tzotziles presentes en los departamentos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa, La Libertad, Las Casas, Mariscal, Mezcalapa, Palenque, Pichucalco y Simojovel.

El nulo reconocimiento que los gobernadores del estado de Chiapas le dieron a estos grupos, así como la relación establecida por Carlos A. Vidal y los profesores entre “campesinos” y trabajo, dejaban entrever que, tanto en la práctica como en el discurso, la presencia de las comunidades rurales originarias de las diversas regiones de Chiapas pareció ser visibilizada y valorada solamente si se relacionaba con la productividad y el desarrollo económico. En ese sentido, considero que la categoría “campesinos” en Chiapas poco a poco se fue implementando para incluir a todos los “jornaleros de campo” sin precisar sus características de origen, yuxtaponiéndose así con la categoría “indígena”. Así se presentaba también desde los funcionarios de la SEP, quienes planteaban que la escuela rural fomentaría el “mejoramiento en las condiciones económicas, sociales y culturales de nuestros campesinos, muy particularmente de los indios, que han sido siempre los olvidados” (Bonilla, 1926, p. 125).

En 1926 se realizó en ciudad de México la primera junta de directores de educación en los estados, en la que el entonces secretario de educación, José Manuel Puig Casauranc, cuestionó: “¿Debemos hacer, o iniciar por lo menos, los blancos, o los mestizos, esta obra de asimilación de las razas indígenas?” (Puig, 1926, pp. 4,

16). Entre la “civilización del nosotros” y el “primitivismo de los otros”, la respuesta de Puig Casauranc se centró en resaltar la importancia de la labor de los mestizos, concepto que se empezaba a conformar como sinónimo del sujeto inserto a la nación (López, 2017, pp. 16, 44). En 1926 se estructuró también el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena y se fundaron el Departamento de Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena (Loyo, 1996, pp. 99-131).

Paulatinamente, los comisionados de la administración gubernamental y de la SEP, influidos por el incipiente indigenismo (Fábregas, 2021, p. 14) y con tendencias racistas, pasaron de ignorar a los indígenas a pensar y profesar que estos debían ser reformados para el bien nacional (López, 2017, p. 159). De esa forma se constituyó con mayor determinación la categoría “indígena” (López y Velasco, 1985, p. 9), se yuxtapusieron dos categorías sociales con lábiles fronteras ya que se incluyó a los “indígenas” productivos a la concepción de “campesinos” y se dispuso que la escuela rural cambiaría su régimen de vida, de propiedad, su mentalidad y sus costumbres, con el objetivo de acoplarlos al sistema mestizo-nacional (Villoro, 1998, p. 222) y transformarlos en campesinos sanos, letrados, sobrios, limpios, racionales, abiertos a los cambios en el mercado económico, y patrióticos (Vaughan, 1999, p. 76).

Celestino Bravo y la “clase campesina”

La Casa del Estudiante Indígena fue una de las instituciones que se emprendieron para “anular la distancia evolutiva” y transformar la mentalidad de los indígenas para sumarlos a la vida civilizada (Ramírez, 2006, p. 141). Los diversos estudios realizados en torno a la Casa del Estudiante Indígena mencionan que el proyecto concebido como un “experimento psicológico colectivo con indios” pasó a ser una Normal rural en 1928 (Escalante, 2017, p. 135), con el objetivo de sumar a los indígenas de diversas regiones a la “civilización moderna” e incorporarlos a la comunidad social mexicana (Aguirre, 1973, pp. 126-127).

Celestino Bravo fue un profesor chiapaneco egresado de la Casa del Estudiante Indígena y de su Normal Rural (AHSEP, 1931). Su experiencia contraviene a lo que dictan algunas premisas de la época sobre los egresados de la Casa del Estudiante Indígena –mismas que fueron retomadas por la historiografía de la educación– que sostienen que el retorno de los egresados a sus comunidades fue un fracaso ya que ninguno volvió a sus pueblos (Ramírez, 1981, p. 14), principalmente porque “sentían repugnancia por la vida rural” (Lewis, 2015, p. 121). Posiblemente hablante del mam, Bravo sí volvió desde ciudad de México a su región natal, la Sierra Madre de Chiapas, y en 1931 comenzó a laborar en una escuela de la región, en San Isidro Siltepec, distrito de Mariscal. Adepto al discurso oficial posrevolucionario, relató desde ahí sus primeras impresiones sobre los alumnos de su escuela rural. Probablemente influido por las tendencias pedagógicas que colocaban a los niños en el centro de la

escuela y también por la mayoritaria asistencia infantil en las escuelas, Bravo señaló la función social que debía caracterizar a la escuela rural en la transformación de las infancias campesinas:

...les pregunté que si les había gustado la clase anterior y todos me contestaron que sí, entonces les pregunté qué trabajo desempeñaban, todos me contestaron que eran agricultores, pues bien, vamos a aprender un poco de lectura y escritura y después iremos a cultivar la tierra ya que nuestro gobierno actual se ha preocupado en atender a la clase campesina [y] hoy nos están obsequiando folletos, ya cuando ustedes sepan leer y escribir podrán con facilidad guiarse con el método de la agricultura [y] entonces seremos felices en el campo, ¿no es cierto? ¡Sí maestro! [AHSEP, 1931].

Influido por la retórica oficialista, Bravo, un maestro rural mam bilingüe de la Sierra de Chiapas, desdibujó las características culturales de su comunidad (aunque no olvidó su idioma) y expuso su intencionalidad de reconocerse como parte de la “clase campesina”. Su posicionamiento y filiación con el proyecto nacional lo hizo volver a su localidad con el objetivo de transformar a sus coterráneos, convirtiéndolos en los “campesinos” anhelados por las instituciones gubernamentales.

Bravo regresó y permaneció en el medio rural, al igual que otras maestras y maestros (Giraud, 2007, pp. 99-137) que consideraron que su trabajo en tan apartadas regiones era una lucha por su patria y por los “directores del mañana” (AHSEP, 1931): las niñas y niños que se volverían campesinos sanos, entusiastas, propositivos, hábiles en industrias útiles y conocedores de artes, oficios, labores agrícolas y de actividades “de suma utilidad para la vida” (AHECH, 1927). A través de pláticas y conferencias dentro y fuera de la escuela, hablándoles no en castellano sino “en idioma”, el maestro rural Celestino Bravo desde la sierra de Chiapas consideró que era posible “civilizar a nuestra gente campesina” (AHSEP, 1931).

Conclusiones

La escuela rural fue observada como un elemento que fortalecería el proceso de mestizaje en pos de la formación de la nación mexicana (Puig, 2012, p. 4) y contribuiría a “modernizar” el campo introduciendo técnicas y comportamientos propios de la expansión capitalista (Palacios, 1999, p. 35). Por eso coincido con Florence Mallon (2002, p. 117) al señalar que, entre 1924 y 1927, las autoridades federales y estatales, desde diversas instituciones, comenzaron a ejecutar en las áreas rurales propuestas encaminadas al control social y a la capacitación de las poblaciones rurales, con el objetivo de lograr la reedificación posrevolucionaria a través de la institucionalización del Estado capitalista moderno mexicano (Pérez, 2000, p. 39).

Paulatinamente, las autoridades educativas también coadyuvaron a la formación de imaginarios y categorías sociales. La apreciación del proceso revolucionario como

un movimiento agrario comenzó a consolidarse (Palacios, 1999, pp. 143-144). Así, como resultado de una retórica legitimadora institucional, en Chiapas observamos que desde mediados de la década de 1920 las autoridades federales y estatales fueron conformando representaciones sobre los “campesinos” e “indígenas” y construyeron discursos pedagógicos para justificar los medios de asimilación a través de la escuela rural.

Finalmente, considero que las concepciones y planes educativos para los habitantes del campo mexicano que realizaron los funcionarios de la SEP entre 1921 y 1931 tuvieron un carácter racista y asimilacionista ya que reprodujeron una serie de valores que pretendían excluir y/o inferiorizar a diversos grupos sociales rurales (Gall, 2005, p. 91), enfatizaban la superioridad de los sujetos mestizos urbanos y buscaban la disolución de las características culturales de las comunidades rurales.

Referencias

- AHECH [Archivo Histórico del Estado de Chiapas] (1926). Informe rendido por el Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas, General Carlos A. Vidal ante la XXXI Legislatura del mismo, al abrirse el 1er. Período de su ejercicio el día 1º de noviembre de 1926, Imprenta del Gobierno, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- AHECH (1927). “La escuela de la acción” por el Prof. Ángel M. Corzo, inspector instructor. *La Acción*, órgano de las escuelas federales de la 2ª zona, tomo I, no. 2, Comitán, Chiapas.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1923). Departamento de Educación y Cultura Indígena, Chiapas, Correspondencia del maestro misionero 112 Gilberto Tello al director de Educación y Cultura Indígena, Villa de Ocosingo, Chilón, Chiapas.
- AHSEP (1927). Informe de la Trabajadora Social en el Tercer Instituto del Estado de Chiapas, de la Trabajadora Social al director de las Misiones Culturales, San Cristóbal L. C. Chiapas.
- AHSEP (1931). Carta de Celestino Bravo a Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Cultura Indígena, San Isidro Siltepec, Distrito de Mariscal, Chiapas.
- AHSEP (1931). Informe de los trabajos desarrollados durante dos meses de labores en la escuela de San Isidro Siltepec, Distrito de Mariscal, Chiapas.
- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Bartra, R. (1972). Campesinado y poder político en México: un modelo teórico. *Revista Mexicana de Sociología*, 34(3-4), 659-684.
- Basauri, C. (1931). *Tojolabales, tzeltales y mayas*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Bonilla, J. (1926). Resumen de la conferencia sustentada por el profesor José María Bonilla, subjefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena en la junta de directores de educación. En *Memoria de los trabajos realizados en la junta de directores de educación federal*. SEP.
- Boyer, C. R. (2003). *Becoming campesinos: politics, identity, and agrarian struggle in postrevolutionary Michoacán, 1920-1935*. Stanford University Press.
- Calderón, M. (2018). México: de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 153-190.
- De Ibarrola, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.

- Escalante Fernández, C. (2017). Revisitando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924-1932). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 133-145. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/432>
- Fábregas Puig, A. (2021). *El indigenismo en América Latina*. Colmex.
- Fenner, J. (2022). Enganchados y ganadores. Deudas e ingresos en la finca cafetalera Perú-París, Chiapas, México (1919-1941). *Revista de Historia*, (85), 289-325.
- Gall, O. (2005). Estado federal y grupos de poder regionales frente al indigenismo, al mestizaje y al discurso multiculturalista. Pasado y presente del racismo en México. En C. V. Zambrano (coord.), *Etnopolíticas y racismo: conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia.
- García de León, A. (2002). *Resistencia y utopía*. Era.
- Gilly, A. (1977). *La revolución interrumpida: México, 1910-1920, una guerra campesina por la tierra y el poder*. El Caballito.
- Giraud, L. (2007). Un maestro populista en el sur de Veracruz: Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931). *Uliá*, 5(10).
- Grollová, D. (1995). Los trabajadores cafetaleros y el Partido Socialista Chiapaneco. En J. P. Viqueira y M. H. Ruz (eds.), *Chiapas: los rumbos de otra historia*. UNAM/UAG.
- HNDM [Hemeroteca Nacional Digital de México] (1922). Reglamento provisional de escuelas rurales, dependientes de la dirección de educación primaria y normal del Distrito Federal. Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F.
- HNDM (1923). Resumen de las labores realizadas por el Departamento Escolar en el año de 1922. Roberto Medellín, jefe del Departamento. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México.
- HNDM (1924). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 01 de enero de 1924, p. 168, México.
- HNM [Hemeroteca Nacional de México] (1927). *La escuela rural*, tomo XV, núm. 10, SEP, 1927, p. 4, México.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (1921). *Resumen del Censo General de Habitantes de 30 de noviembre de 1921*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_Serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1921/EUM/702825411091.pdf
- INEGI (1930). *Quinto Censo de Población, 15 de mayo de 1930, estado de Chiapas*.
- Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas. 1910-1945*. UNAM/Conaculta/UNICACH/UNACH.
- López Caballero, P. (2017). *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México (Milpa Alta, siglos XVII-XXI)*. Fondo de Cultura Económica.
- López, G., y Velasco, S. (1985). *Aportaciones indias a la educación*. SEP.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *Historia Mexicana*, 46(1).
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. COLMEX.
- Mallon, F. (2002). Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico. En G. M. Joseph y D. Nugent (comps.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. Era.
- Osten, S. (2010). Vida y muerte del general Carlos A. Vidal: significado e interpretación regional y nacional, 1915-1927. En J. Fenner y M. Lisbona Guillén (coords.), *La Revolución mexicana en Chiapas: un siglo después*. PROIMMSE/Gobierno del Estado.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. El Colegio de México.
- Pérez Montfort, R. (2000). *Avatares del nacionalismo cultural*. CIESAS.

- Puig Casauranc, J. (1926) El problema de la educación de la raza indígena. En *Memoria de los trabajos realizados en la Junta de directores de Educación Federal verificada en la ciudad de México del 24 de mayo al 2 de junio de 1926*. Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Rangel Guerra, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2).
- Ríos, J. (2001). *Un estado débil contra la iglesia ausente. Relaciones Estado-iglesia católica en Chiapas, 1900-1932* [Documento de trabajo, núm. 10]. CIDE.
- Urías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Vaughan, M. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* [t. II]. Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (1999). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. El Colegio de México/El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Camacho Chacón, A. K. (2025). La emersión de los campesinos en la escuela rural chiapaneca, 1923-1931. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 73-83. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.681>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.