

Ponencia presentada en el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación.
Colima. Noviembre 2004.

Publicada como capítulo:

Acevedo Rodrigo, Ariadna “La cuestión regional en la historia de la educación. Reflexiones en torno a la Sierra Norte de Puebla”, en Lucía Martínez Moctezuma y Antonio Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*. México: Conacyt, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Miguel Angel Porrúa, 2006, pp. 167-187.
ISBN 970-701-814-3

La cuestión regional en la historia de la educación.
Reflexiones en torno a la Sierra Norte de Puebla

Ariadna Acevedo Rodrigo
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Siguiendo los pasos de la historia política de México, la historia de la educación ha dado un giro decisivo desde los trabajos de corte nacional, abundantes en generalizaciones frecuentemente imprecisas, al estudio de casos de escala sub-nacional, dando lugar a lo que conocemos como historia regional de la educación. En base a mis investigaciones sobre la Sierra Norte de Puebla durante el Porfiriato y la Revolución, este artículo explora las ventajas y desventajas de introducir el concepto de región en la historia de la educación. Concluyo que en lugar de definir una “región educativa” puede ser más útil escoger un conjunto de variables a estudiar en distintas localidades, de modo que mantengamos la riqueza etnográfica de los estudios de caso pero vayamos más allá de la particularidad a través de la comparación. Se sugiere además que la escala del municipio o el pueblo es clave para descubrir nuevas variables y problemas de estudio que configuran resultados educativos específicos y que sin embargo han sido pasadas por alto en estudios de mayor escala.

Historia regional y región

La historia estrictamente regional, es decir, aquella que se preocupa por la definición de una región y estudia, al mismo tiempo que define, determinado espacio geográfico, socio-económico, político y/o cultural como un sistema autocontenido es una pequeñísima parte de lo que se entiende comúnmente por historia regional. De hecho, el término de historia regional en México se ha convertido en una categoría amplísima para referirse a todo tipo de historia cuya unidad de análisis es menor que el conjunto de la República.¹ De esta manera, estudios sobre el centro del país, el estado de Oaxaca, la cuenca del Papaloapan, el distrito de Tuxtepec, el municipio de Lalana o su última ranchería, todos pueden clasificarse como historia regional. Si bien el estudio de un solo municipio o pueblo frecuentemente es considerado como historia local (o como microhistoria a raíz del influyente trabajo de Luis González y González) estos trabajos suelen incluirse al mismo tiempo en la categoría más amplia de historia regional.² Además debe señalarse que la mayor parte de lo que llamamos historia regional toma la división político-administrativa como unidad de análisis.

No se intentará aquí defender una historia estrictamente regional, ni siquiera proponer una definición unívoca de historia regional o de región. Hay varias razones por las cuales una estrategia de este tipo no es necesariamente la mejor. Cualquier espacio geográfico que podamos definir como una región podrá estar cruzado y definido por múltiples variables que minen la definición original. La geografía frecuentemente define espacios socio-económicos pero no siempre coincide con las divisiones político-administrativas, las cuales pueden disminuir la fuerza de la continuidad geográfica y socio-económica. Si bien los historiadores socio-económicos pueden encontrar que las fronteras político-administrativas no son determinantes para cierto tipo de fenómenos, sería difícil negar que tales divisiones efectivamente configuran espacios con características en común.

¹ Gilbert M. Joseph, "Introduction: The New Regional Historiography at Mexico's Periphery" en Jeffrey T. Brannon and Gilbert M. Joseph (ed.) *Land, Labor and Capital in Modern Yucatán*, University of Alabama Press, Tuscaloosa, 1991, p. 3.

² Luis González y González, *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, Colegio de México, México, 1968.

Para el caso de la historia de la educación el asunto se complica. ¿Qué criterios deben tomarse en cuenta para definir una “región educativa”, se debe dar preferencia a condiciones socio-económicas o a indicadores específicamente educativos como el nivel de alfabetización? ¿Es posible y tiene sentido que los historiadores se pongan de acuerdo sobre ellos? Potencialmente, la definición de región educativa debería estar abierta a ir más allá de las fronteras político-administrativas, pero por otro lado éstas imponen su propia lógica dentro de su jurisdicción. Como ya han apuntado los estudiosos de la cuestión, una definición muy precisa de región podría llevarnos a reificar tal concepto imponiendo fronteras rígidas cuando en realidad éstas son permeables y están en constante transformación.³ Por ello propongo aquí adoptar una perspectiva más empírica que teórica, y en lugar de construir una definición de región educativa, trabajaré con el caso de la Sierra Norte de Puebla para identificar las variables que determinaron su situación educativa durante 1875-1930. Tras una introducción a la Sierra Norte, se proponen dos pasos. En primer lugar, y sin la pretensión de ser exhaustivos, se identificarán algunas variables clave en el desarrollo del sistema educativo. Entre ellas se incluyen la forma de financiación de las escuelas y los problemas de lenguaje en el aula, ambas cuestiones decisivas en los resultados educativos pero hasta ahora poco estudiadas en la historiografía. En segundo lugar se discutirá cuáles son las unidades de análisis más adecuadas según las variables de estudio. Finalmente se argumentará que una de las posibilidades más interesantes de la historia regional de la educación, una vez escogidas las variables a estudiar, es la realización de estudios comparativos entre distintos estados de la república, a partir de estudios de caso basados en la escala del distrito o del municipio. La división político-administrativa es apropiada tanto por su importancia en la conformación de determinados sistemas y prácticas educativas, como por sus ventajas prácticas en términos de la consulta de archivos. La comparación entre distintos casos dentro de un mismo estado y entre distintos estados contrarresta, en cierta medida, las posibles desventajas de adoptar las fronteras político-administrativas, y proporciona una visión más amplia y compleja que la del estudio de caso.

³ Para algunas advertencias en contra de la reificación: Eric Van Young, “Introduction: Are regions good to think?” en Eric Van Young (ed.) *Mexico’s Regions: Comparative History and Development*, Center for US-Mexican Studies, San Diego, 1988 y Will Pansters, *Política y poder en Puebla: Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista*, FCE, México, 1998, pp. 85-86.

La paradoja de la Sierra Norte de Puebla, 1875-1930

La Sierra Norte de Puebla es un buen ejemplo de una región definida tanto por la geografía como por la administración. Refugio indígena en los primeros siglos de la colonia, a mediados del siglo dieciocho su parte más baja y más cercana a las ciudades de México y Puebla, conocida como bocasierra, comenzó a atraer a la población no indígena con intereses comerciales.⁴ Para mediados del siglo diecinueve criollos y mestizos seguían siendo una minoría pero se encontraban ya por toda la Sierra. Su estratégica localización, entre la Ciudad de México y el puerto de Veracruz, y su terreno accidentado, apto para emboscar al enemigo, dio a la Sierra Norte una relevancia político-militar que configuró su historia durante la segunda mitad del siglo diecinueve. Cuando líderes locales en busca de tierras se convirtieron en comandantes de la Guardia Nacional y se aliaron con los liberales de la Revolución de Ayutla, surgió una colaboración que se extendería durante todo el siglo diecinueve y cristalizaría en el llamado partido de la Montaña. La Montaña, formado por caciques nahuas y mestizos de tendencia radical, extendió su influencia entre la población mestiza, nahua y totonaca de la zona norte del estado de Puebla y rivalizó con los liberales civiles del partido de la Llanura en el centro del mismo estado, de esta manera dando expresión política a una división social y geográfica.⁵

Geográficamente la Sierra Norte de Puebla continúa en los estados aledaños. De hecho sus líderes tuvieron influencia en las zonas limítrofes de Veracruz e Hidalgo. Además de las redes caciquiles, existieron lazos económicos, lingüísticos, familiares y de amistad que unieron a los pueblos limítrofes de la Sierra Norte de Puebla con los vecinos municipios de la Sierra de Papantla en Veracruz, abarcando buena parte del antiguo Totonacapan. Sin embargo, cuando los líderes de la Sierra Norte de Puebla tomaron posiciones de mayor influencia, éstas fueron en el gobierno de Puebla, no en el de ningún otro estado. En última instancia, la división territorial en estados y la fuerza de la

⁴ Bernardo García Martínez, *Los pueblos de la sierra: El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700* Colegio de México, México, 1987.

⁵ Guy Thomson, "Montaña y Llanura in the politics of Central México: The case of Puebla, 1820-1920" en Wil Pansters and Arij Ouweneel (eds.) *Region, State, and Capitalism in México: Nineteenth and Twentieth centuries*, CEDLA, Amsterdam, 1989.

administración política separaron a los municipios poblanos y veracruzanos.⁶ Para el caso de la educación, estos municipios vecinos, aunque enfrentaron problemas similares, aplicaron legislaciones educativas distintas.

La evidencia y reflexiones que aquí se presentan están basadas en mi investigación sobre la Sierra Norte de Puebla en 1875-1930, y especialmente en dos municipios y sus respectivas cabeceras de distrito (el municipio mayoritariamente nahua de Cuetzalan y su cabecera de distrito Zacapoaxtla, así como el municipio mayoritariamente totonaca de Huehuetla y su cabecera de distrito Zacatlán). La distinción entre municipios que son cabecera de distrito y aquellos que no lo son es fundamental puesto que los primeros tenían mayor poder político y económico y recursos más cuantiosos, incluso después de la abolición de los distritos como unidad político-administrativa en 1917. Las diferencias entre cabeceras municipales y pueblos sujetos, así como entre los pueblos y las localidades menores como barrios y rancherías también implicaron jerarquías de recursos, diferencias lingüísticas, así como distintas relaciones inter-étnicas y políticas, que se reflejaron en la provisión y resultados escolares. Por ejemplo, durante el Porfiriato, la distribución de poder entre indígenas y mestizos se reflejó en la distribución étnica en las aulas. Esto provocó que, en determinadas circunstancias, fuera más probable que un niño indígena recibiera educación en un pueblo sujeto que en una cabecera. En la cabecera municipal de Cuetzalan, donde el control político-administrativo de los mestizos era más fuerte que en los pueblos sujetos del mismo municipio, el número de alumnos nahuas, quienes debían compartir el aula con niños mestizos, era escaso, normalmente menos de diez alumnos, a pesar de constituir la población nahua la inmensa mayoría. Por el contrario, en el pueblo sujeto de San Miguel Tzinacapan, donde todas las autoridades eran nahuas, y solamente el secretario y el maestro eran mestizos, acudían a la escuela un buen número de niños nahuas, alcanzando una asistencia de más de 90 alumnos indígenas.⁷ El ejemplo de la cabecera municipal de Huehuetla parece confirmar que la mayor presencia y poder de los mestizos en una localidad estaba relacionada con la menor presencia de los indígenas en la escuela.

⁶ Victoria Chenaut, *Aquellos que vuelan. Los totonacos en el siglo XIX*, CIESAS-INI, México, 1995. Emilia Velázquez, *Cuando los arrieros perdieron sus caminos. La conformación regional del Totonacapan*, El Colegio de Michoacán, Zamora, 1995.

⁷ Los datos se refieren a alumnos varones exclusivamente. El número de niñas en las escuelas fue demasiado pequeño para hacer comparaciones significativas. Ariadna Acevedo, *Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra*, Tesis doctoral, Universidad de Warwick, Reino Unido, 2004, pp. 105-112.

En Huehuetla, donde el control político-administrativo de los mestizos era más débil que en Cuetzalan, un número y una proporción mayor de niños indígenas asistían a la escuela de la cabecera.⁸

Las diferencias entre pueblos, barrios y rancherías también son notorias. Mientras que muchos historiadores toman de la antropología y el lenguaje contemporáneo el término de comunidad para referirse a cualquier tipo de localidad indígena, la evidencia histórica y etnográfica indica con claridad las distancias entre distintos tipos de localidades.⁹ En la Sierra la jerarquía era y es clara: Los pueblos sujetos a la cabecera municipal cuentan con un presidente auxiliar y un grupo de regidores como autoridades, además de un secretario y tesorero, a imitación del gobierno en la cabecera municipal; mientras que los barrios y rancherías sólo tienen un juez de paz. Prácticamente todos los pueblos sujetos de la Sierra tenían una escuela de niños al principio del Porfiriato (1876) y para comienzos del siglo veinte tendrán también una escuela de niñas; mientras que los barrios y rancherías adquirirán sus primeras escuelas, ya sea de niños o mixtas, en los mejores casos hacia finales del siglo diecinueve y principios del veinte. Como era de esperarse las cabeceras tenían mejor provisión que cualquiera de las localidades subordinadas a ellas: Las cabeceras municipales contaban por lo menos con una escuela de niños y una de niñas desde el principio del periodo estudiado; aquellas que eran al mismo tiempo cabeceras de distrito solían tener además un buen número de escuelas privadas.¹⁰ Son precisamente estas diferencias las que justifican la adopción de la división político-administrativa y la escala pequeña del distrito, del municipio o incluso del pueblo o la ranchería.

Así pues, aunque las diferencias son considerables entre distintas localidades, surge un patrón más o menos claro: una jerarquía de localidades de distintos status y recursos que se ven reflejados en la educación. Podría analizarse la Sierra Norte de Puebla en términos de Aguirre Beltrán como una región poblada por centros mestizos que ejercen dominio sobre sus respectivas periferias indígenas,¹¹ ¿pero podemos hablar de la Sierra como una región educativa? En una reflexión sobre la utilidad de la región como concepto y unidad

⁸ Ariadna Acevedo, *Paying for Progress*, pp. 158-163.

⁹ Florencia Mallon está entre los historiadores que utilizan el término de comunidad a pesar de que su trabajo pone especial atención a las diferencias y desigualdades étnicas. Florencia Mallon, *Peasant and Nation. The Making of Postcolonial Mexico and Peru*, University of California Press, Berkeley, 1995, cap. 3.

¹⁰ Ariadna Acevedo, *Paying for Progress*, caps. 1, 2 y 3.

¹¹ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizo América*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1967.

de análisis, Eric Van Young nos dice que las regiones son como el amor: muy difíciles de describir pero reconocibles a simple vista.¹² El aforismo encaja perfectamente con regiones geográficas pero no tan claramente con una “región educativa”. Sería difícil reconocer una región educativa a simple vista ¿Qué esperaríamos ver? ¿Muchas escuelas o muchos ciudadanos de a pie leyendo el periódico? En otras palabras, si queremos definir una región en términos estrictamente educativos debemos evaluar la cantidad y calidad de la educación en determinado territorio y explicar cómo se llegó a tal situación.

El caso de la Sierra Norte de Puebla es un buen ejemplo de los problemas que se enfrentan al querer definir una región educativa. Las sierras frecuentemente son vistas como el último reducto del tradicionalismo y el atraso, sugiriendo, por lo tanto, que serían débiles en términos educativos. Sin embargo la Sierra Norte de Puebla, durante la segunda mitad del siglo diecinueve y hasta principios del veinte, tenía una buena reputación por poseer una densa red de escuelas, sostenida a auspicios de los impuestos locales y bajo el liderazgo de los caciques liberales de la región.¹³ Parecería, pues, que esta zona era una región educativa “fuerte”. Sin embargo, y a pesar de su buena fama, cuando el Sub-secretario de Educación Moisés Sáenz visitó la Sierra en 1927 admiró la amplísima red de escuelas que habían existido al menos durante cincuenta años, pero sufrió una fuerte decepción al percatarse de que sólo una pequeña minoría de la población era capaz de hablar español y aún menos personas eran capaces de leer y escribir.¹⁴

Es posible que Sáenz fuera un tanto pesimista, que viera un vaso medio vacío donde otros verían un vaso medio lleno. Después de todo, el Sub-secretario se decepcionó incluso del municipio de Xochiapulco, donde el historiador Guy Thomson encontró un caso ejemplar de implantación del liberalismo en una zona indígena. Fueron los futuros Xochiapulquenses liderados por los nahuas Manuel Lucas y su hijo y sucesor Juan Francisco Lucas quienes iniciaron la alianza con los liberales a mediados del siglo diecinueve, y tras obtener las tierras de la hacienda de Xochiapulco como premio por sus

¹² Eric Van Young, “Introduction: Are regions good to think?”, p. 3.

¹³ Enrique Juan Palacios, *Puebla, su territorio y sus habitantes*, Talleres Gráficos de la Secretaría de Fomento, México, 1917, p. 342. Guy Thomson with David LaFrance, *Patriotism, Politics and Popular Liberalism in Nineteenth-Century Mexico. Juan Francisco Lucas and the Puebla Sierra*, Scholarly Resources, Wilmington 1999, cap. 1.

¹⁴ Moisés Sáenz, *Escuelas federales en la Sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales en la Sierra de Puebla*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927.

servicios y convertirlas en municipio, extendieron su influencia por toda la Sierra.¹⁵ Más allá de la alianza estratégico-política, la aculturación liberal se dio con especial fuerza en Xochiapulco donde por décadas existió una iglesia protestante en lugar de una católica, y donde el maestro de escuela era un metodista que se mantenía al tanto de la vanguardia pedagógica leyendo la Revista *México Intelectual*, y que predicaba la liberación del pueblo indígena empeñándose en que sus alumnos, e incluso los padres de éstos, leyeran fragmentos de la constitución y recitaran odas a Benito Juárez.¹⁶ El municipio reportaba para 1900 una alfabetización masculina de 44 por ciento (comparada con 27 por ciento a nivel nacional).¹⁷ Tras enfatizar los logros educativos de Xochiapulco durante el Porfiriato, la historiadora Mary K. Vaughan ha demostrado cómo, después de la Revolución, el patriotismo liberal de Xochiapulco se convirtió en entusiasta apoyo a las políticas educativas del nuevo régimen, en franco contraste con sus vecinos de Zacapoaxtla que las mantuvieron a raya.¹⁸

Es posible que la situación de Xochiapulco, tal como sugieren Thomson y Vaughan fuera más alentadora de lo que creyó Sáenz, pero seguramente no era tan avanzada como sugería el censo de 1900 y, en cualquier caso, las cifras para 1930 indican que la violencia revolucionaria afectó seriamente a la alfabetización.¹⁹ Pero incluso si consideráramos que Sáenz fue demasiado pesimista, fuera del municipio de Xochiapulco las propias cifras del censo mostraban una situación claramente decepcionante. En el mismo año de 1900 Cuetzalan reportó un 20 por ciento de alfabetización masculina, que aumentaría a 22 por

¹⁵ Guy Thomson with David LaFrance, *Patriotism*. Para un argumento condensado de la importancia del caso de Xochiapulco: Guy Thomson, “ ‘La republique au village’ in Spain and Mexico” en Hans-Joachim König and Marianne Wiesebron (eds.) *Nation Building in Nineteenth-Century Latin America. Dilemmas and Conflicts*, Research School CNWS, Leiden, 1998.

¹⁶ Sobre Manuel Pozos, maestro de Xochiapulco durante 1885-1912, véase: Enrique Cordero y Torres, *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, Bohemia Poblana, México, 1965, vol. III., pp. 140-141; *Biografía del Notable Maestro Autodidacta Don Manuel Pozos*, Manuscrito anónimo, Xochiapulco, s.f.; Jean Pierre Bastian, *Los disidentes: sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*, Colegio de México, México, 1989, pp. 169, 220; Guy Thomson with David LaFrance, *Patriotism*, pp. 20-21, 42, 178, 310-311; ‘Noticia de los trabajos llevados a cabo por la Sociedad de Maestros de Xochiapulco’, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla (POEP)*, tomo LV, no. 32, 11 Sep 1894. Sobre la Revista *México Intelectual* véase: Irma Leticia Moreno Gutiérrez, “La prensa pedagógica en el siglo XIX” en Luz Elena Galván Lafarga (coord.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*, UNAM, México, 2002.

¹⁷ Secretaría de Fomento, *Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística*, México, 1902.

¹⁸ Mary K. Vaughan, *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*, University of Arizona Press, Tucson, 1997, cap. 3.

¹⁹ Desafortunadamente las cifras para Puebla en el censo de 1921 tienen solamente datos agregados por distrito, no por municipio.

ciento en 1930. En el mismo rubro Huehuetla pasó de un 13 a un 15 por ciento entre 1900 y 1930.²⁰ Además, lo más probable es que la mayoría de esta población alfabetizada fuera mestiza. En última instancia estas cifras, aunadas a la evidencia documental de los archivos municipales y del estado, confirman que la Sierra tuvo un número importante de escuelas pero pocos resultados en términos de castellanización y alfabetización. La Sierra solamente era una región educativa fuerte en apariencia, pero débil en realidad; algo así como una ficción educativa. Por otro lado, las diferencias entre los distintos municipios nos recuerdan que al hablar de “la situación educativa” en una región diversa como la Sierra Norte de Puebla corremos el riesgo de simplificar y homogeneizar una realidad compleja y heterogénea. Pero antes de decidir si la Sierra puede considerarse como una región educativa y de qué tipo, es necesario hacernos algunas preguntas respecto a su situación ¿Cómo era posible que estas escuelas hubieran existido por varias décadas pero que no se pudieran palpar resultados significativos?

En un principio Sáenz encontró la solución a este enigma en la falta de incentivos económicos para aprender a leer, escribir y contar. ¿Para qué querían los campesinos de la Sierra tener estas habilidades si no tenían libros que leer y sus posesiones podían contarse con los dedos de una mano? En lugar de enfatizar la lecto-escritura y la aritmética, como habían hecho las escuelas del Porfiriato, Sáenz propuso adaptar los programas escolares a las necesidades del México rural a través de la enseñanza y promoción de actividades productivas.²¹ Cuando se lograra la expansión del sector comercial y de servicios, se razonaba, la población vería la utilidad del alfabeto y la aritmética.

La importancia de la variable socio-económica como incentivo para la expansión de la alfabetización y otros conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela (y fuera de ella) ya ha sido señalada por los historiadores de la educación.²² Tal criterio bien podría

²⁰ El porcentaje de alfabetización, tomando en cuenta hombres y mujeres mayores de diez años, entre 1900 y 1930 pasó de 12 a 16 en Cuetzalan y de 7 a 13 en Huehuetla. Secretaría de Fomento, *Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900* y Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística (SEN-DGE), *Quinto Censo de la Población, 1930*, México, 1930.

²¹ Moisés Sáenz, *Escuelas federales en la Sierra de Puebla*.

²² La variable socio-económica ha sido estudiada para el caso de Francia por Furet y Ozouf y para el campesinado ruso por Eklof. Para México véanse las reflexiones de Vaughan y Rockwell. François Furet and Jacques Ozouf, *Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, cap. 6. Ben Eklof, *Russian peasant schools. Officialdom, village culture and popular pedagogy, 1861-1914*, University of California Press, Berkeley, 1990. Mary K. Vaughan, “The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies, 1934-1940” en John A. Britton (ed.) *Molding the hearts and minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*, Scholarly

utilizarse para definir regiones educativas de mayores y menores recursos para la educación, y de mayores y menores incentivos para la asistencia escolar y para la alfabetización. Estas cuestiones son de suma importancia y no han recibido suficiente atención para el caso mexicano. Pero incluso si tomamos en cuenta que las escuelas recibían escasa asistencia por la falta de incentivos socio-económicos, y que aquéllos que asistían en última instancia olvidaban lo aprendido porque no les servía en el contexto rural, quedan todavía otras variables por explorar.

No cabe duda de que la paradoja de la Sierra, que impresionó a Sáenz por su número de escuelas pero lo decepcionó por los pocos resultados obtenidos, se explica en parte por la falta de impulso económico. Sin embargo, al menos otras dos variables, rara vez tomadas en cuenta en la historia de la educación, pero evidentes tras un estudio detallado de las condiciones locales de la Sierra, son de gran importancia para explicar la situación serrana: a) La forma en que se financiaron las escuelas y b) el hecho de que la mayoría de la población hablara lenguas indígenas. Por una parte, el financiamiento de la educación, arraigado en las formas de organización locales, fue relativamente exitoso y permitió la apertura de nuevas escuelas en pueblos, barrios y rancherías a fines del siglo diecinueve y principios del veinte, a través del pago constante y puntual de una contribución personal dedicada exclusivamente a las escuelas. Por otro lado, el programa escolar, enteramente en español, dificultó el aprovechamiento de la mayoría de los alumnos cuya lengua materna era el nahua o el totonaco. El propio Sáenz eventualmente identificó la cuestión lingüística como un problema educativo clave que necesitaba especial atención.²³ A continuación se señalará cuál es la importancia más amplia de estas dos variables, ambas clave para el éxito o fracaso de la implantación de escuelas y la expansión de la alfabetización, y ambas susceptibles de estudios comparativos.

El financiamiento de las escuelas elementales

Resources, Wilmington, 1994 y de la misma autora, "The construction of patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946" en W. H. Beezley, C. E. Martin and W. E. French (eds.) *Rituals of rule, rituals of resistance. Public celebrations and popular culture in Mexico*, Scholarly Resources, Wilmington, 1994. Elsie Rockwell, "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico" en Bradley A. Levinson, D.E Foley, and D.C. Holland, (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, New York, 1996.

²³ Moisés Sáenz, *Carapan*, Gobierno de Michoacán, Morelia, 1969, e.o. 1936, pp. 37, 58, 119-127, 140, 207-208.

Sería difícil negar la importancia del estudio del financiamiento de la educación y de cómo éste determina la cobertura educativa. Sin embargo, la forma en que las escuelas elementales han sido sostenidas ha recibido relativamente poca atención por parte de los historiadores. Contamos con dos buenos estudios para distintos periodos: Los de Dorothy Tanck y Mílada Bazant.²⁴ Al centrarse en las cajas de comunidad de los pueblos de indios de la Nueva España durante 1750-1821, Tanck no solo mostró un aspecto muy importante de la historia del financiamiento de las escuelas y la formación de una infraestructura educativa, sino que además desterró algunas ideas falsas sobre el carácter de las escuelas de la época, al demostrar que no dependían tan sólo de autoridades eclesiásticas sino también de autoridades civiles de los pueblos, y que pasaron de ser sostenidas por fondos religiosos como la dominica a ser sostenidas por las cajas de comunidad. Hacen falta estudios locales para profundizar el trabajo de gran escala de Tanck. También sería conveniente extender el periodo de investigación para conocer las transformaciones que tuvieron lugar durante el siglo XIX.²⁵

Para el Porfiriato contamos con el trabajo de Mílada Bazant, quien dedicó una parte substancial de su investigación sobre el Estado de México al financiamiento de las escuelas, estudio que se presta a fructíferas comparaciones con el caso de Puebla. Como en otros estados con fuerte presencia indígena, en el Estado de México y en Puebla existía durante el Porfiriato la contribución personal o impuesto de capitación, que se originaba en el tributo que pagaban los indios en la colonia. Desde la independencia debía ser un impuesto pagado por todos los ciudadanos y sin embargo retuvo, hasta su abolición en la Constitución de 1917, la connotación de contribución indígena.²⁶ En Puebla la contribución de escuelas,

²⁴ Dorothy Tanck, *Pueblos de indios y educación en México colonial, 1750-1821*, Colegio de México, México, 1999. Mílada Bazant, *En busca de la modernidad: Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Colegio Mexiquense, México, 2002.

²⁵ La investigación sobre los impuestos decimonónicos, especialmente a nivel local, es todavía escasa. Escobar ya ha indicado que sabemos muy poco de la transición del tributo colonial a los impuestos liberales en los pueblos de indios. Antonio Escobar, "Los Ayuntamientos y los pueblos indios en la Sierra Huasteca: Conflictos entre nuevos y viejos actores, 1812-1840" en Leticia Reina (ed.) *La reindianización de América, siglo XIX, Siglo XXI*, México, 1997, p. 312. El trabajo de Thomson pone énfasis en los cambios provocados por los impuestos liberales para el caso de la Sierra Norte de Puebla. Guy Thomson with David LaFrance, *Patriotism*.

²⁶ De acuerdo con el Proyecto de Ley de Hacienda de 1917, para esa fecha además de Puebla, los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, México y Tlaxcala todavía cobraban impuestos de capitación mientras que Campeche, Oaxaca y Tabasco los habían abolido recientemente. "Proyecto de Ley de Hacienda propuesto

llamada contribución de Chicontepec, era uno de los impuestos de capitación, pagado por todos los varones adultos, y con ella se mantuvo la red de escuelas de la Sierra que impresionó a Moisés Sáenz.²⁷

Sin embargo, y a pesar de que ambos estados retuvieron el impuesto de capitación, el cual alimentó el presupuesto educativo, el Estado de México sufrió un proceso de centralización fiscal desde el Porfiriato, mientras que en el estado de Puebla, aunque existieron algunas medidas centralizadoras, la contribución de Chicontepec continuó siendo cobrada y administrada por cada cabecera municipal y cada localidad con el status de pueblo hasta la Revolución. Gracias a ello, mientras que en el Estado de México, así como en Tlaxcala, la centralización fiscal favoreció a las cabeceras en detrimento de las escuelas de pueblos y rancherías que vieron cerrar sus puertas, en la Sierra Norte de Puebla hacia finales del siglo diecinueve y principios del veinte el número de escuelas en pueblos, barrios y rancherías lejos de disminuir, aumentó.²⁸ El hecho de que las juntas municipales de las cabeceras y las juntas auxiliares de los pueblos retuvieran el control de la contribución de Chicontepec fue crucial para dicha expansión y explica en buena medida lo que Sáenz llamó, con cierta admiración, el “fanatismo escolar” de la Sierra, al sorprenderse del número de establecimientos existentes en la zona. Además, la importancia de esta contribución escolar no terminó con su abolición oficial en 1917; por el contrario, a lo largo y ancho de la Sierra, cabeceras, pueblos y localidades menores se organizaron para cobrar los llamados “donativos voluntarios” para sostener las escuelas, los cuales no fueron ni más ni menos que la continuación de facto del cobro de Chicontepec. Tales donativos sostuvieron la educación en todas aquellas localidades donde no existían escuelas estatales o federales durante las décadas de los años veinte y treinta, y en algunos lugares aún más tarde.²⁹ Para darnos una idea de la importancia de los donativos voluntarios valga apuntar que en 1925 en tres distritos de la Sierra existían un total de 87 establecimientos sostenidos

como modelo para la unificación de las Leyes Fiscales de los Estados”, México 3 enero 1917, *POEP*, Sección de Leyes del Gobierno General, enero-agosto 1917.

²⁷ *Ley de 30 de Julio de 1825 que estableció la Contribución de Chicontepec*, Imprenta del Gobierno, Puebla, 1827. Salvador Cruz, *Historia de la Educación en Puebla, 1790-1982*, vol 1, BUAP, Puebla, 1995, p. 206. ‘Decreto sobre el cobro de la contribución llamada de Chicontepec’, *POEP*, Decretos 1889, foja 13, Puebla 18 enero 1889.

²⁸ Sobre el Estado de México: Milada Bazant, *En busca de la modernidad*, cap. 3. Para el estado de Tlaxcala: Elsie Rockwell, *Hacer escuela: transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala, 1910-1940*, Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1996.

²⁹ Ariadna Acevedo, *Paying for Progress*, cap. 5 y 6.

por este medio mientras que sólo 14 recibían fondos del gobierno del estado, y estos últimos cerraban frecuentemente por falta de pago a los maestros.³⁰

El caso de la Sierra Norte de Puebla tras la Revolución demuestra que es necesario estudiar las formas en que se financiaba la educación tomando en cuenta las aportaciones municipales, estatales y federales, así como las de las sociedades locales.³¹ Ello implica poner atención a las formas de organización local (tales como la recolección de donativos) así como a un número considerable de escuelas privadas, municipales y estatales que existieron durante el Porfiriato y tras la Revolución pero que han recibido escasa atención por preferir los historiadores el estudio de las escuelas federales de 1921-1940. Tal preferencia, al menos para la década de los veinte, resulta sumamente sesgada puesto que la mayoría de las escuelas eran sostenidas por el estado y municipios y sólo una pequeña minoría por el gobierno federal. En Puebla, que no era un caso excepcional, para 1928 había 218 escuelas federales, un número considerable tomando en cuenta que el contrato entre Puebla y el gobierno federal se había firmado en 1922, pero indudablemente pequeño en comparación con 1,238 escuelas municipales y estatales.³²

Si uno de los objetivos de la historia regional es el rescate de las experiencias periféricas, por contraposición a las experiencias vividas en y las políticas emanadas desde el centro, es indispensable el estudio de las formas de financiación local, ya sean municipales/estatales o dictadas por la costumbre.³³ A continuación se tratarán los

³⁰ Las cifras corresponden a Zacatlán, Tetela y Zacapoaxtla. Archivo General del Estado de Puebla, Secretaría de Educación Pública, Movimiento de personal, caja 48, exp. 112, Cuadros relativos a estadística que remiten los inspectores foráneos, Teziutlán 5 enero 1925 y Zacatlán 22 marzo 1925. Ariadna Acevedo, *Paying for Progress*, cap. 5.

³¹ La importancia de la aportación local, incluso para el caso de las escuelas sostenidas por el presupuesto federal, ya ha sido señalada por Rockwell y Vaughan pero no ha recibido atención exclusiva o sistemática: Elsie Rockwell, "Schools of the Revolution: Enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930" en Gilbert M. Joseph and Daniel Nugent (eds.) *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham, 1994. Mary K. Vaughan, *Cultural Politics in Revolution*.

³² Excepto por el Estado de México, todos los demás estados tenían un número de escuelas federales menor que el de Puebla. SEP, *Noticia Estadística sobre la Educación Pública de México para el año de 1928*, México, 1929. Sobre el contrato entre la SEP y el estado de Puebla: Estela Munguía, *Continuidad y cambio en la legislación educativa de las escuelas elementales públicas de Puebla, 1893-1928*, Tesis de Maestría, UNAM, México, 2003, p. 154.

³³ La historia económica se ha ocupado muy poco de las finanzas municipales y del funcionamiento de los impuestos a nivel local. Sin embargo, para el siglo XX ya contamos con un excelente trabajo a nivel nacional que rescata la situación tributaria de los estados y su relación con la federación, y pone atención a la situación local, al mismo tiempo que señala las grandes lagunas que quedan pendientes: Luis Aboites, *Excepciones y privilegios. Modernización tributaria y centralización en México, 1922-1972*, Colegio de México, México, 2003.

problemas de lenguaje enfrentados por las escuelas en zonas indígenas, un tema que no ha recibido atención sistemática a pesar de existir ya diversos estudios de historia de la educación en localidades indígenas.³⁴

Los problemas lingüísticos

Ya hemos visto arriba que la forma de financiación de la educación en la Sierra, controlada localmente y arraigada en la tradición del tributo, facilitó la apertura y mantenimiento de escuelas, por modestas que éstas fueran. De cualquier manera, como bien muestra el caso de la Sierra y subraya la decepción que se llevó el ilustre visitante de la Secretaría de Educación, la presencia de un mayor o menor número de escuelas, por sí misma, sería un criterio muy pobre para definir una región educativa o delimitar una unidad de análisis susceptible de comparación. Sin duda los resultados obtenidos por la presencia de las escuelas son al menos tan importantes como su existencia. Para los propósitos de este artículo tomaré como indicadores de los resultados educativos los niveles de castellanización y alfabetización, y consideraré brevemente el problema del lenguaje como variable de estudio susceptible de comparación.

El que las escuelas de la Sierra durante el Porfiriato y tras la Revolución no pudieran obtener resultados cuantitativamente significativos en términos de alfabetización ni de expansión del español, y que tampoco fueran capaces de producir líderes indígenas letrados, se debe a un número de variables que requieren un estudio cuidadoso no sólo para esta zona sino para otras en circunstancias similares. La importancia de los incentivos económicos y sociales se aplica a la Sierra puesto que durante el Porfiriato y la Revolución fueron las cabeceras de distrito, como centros del comercio regional y siendo las localidades mejor conectadas con las ciudades de Puebla y México, las que obtuvieron mayores avances en alfabetización. Mientras que los municipios cabecera de distrito alcanzaban entre 24 y 34 por ciento de alfabetización en 1940, los municipios periféricos variaban entre 7 y 20 por ciento. Por otra parte, las cifras de monolingüismo indígena disminuyeron pero siguieron siendo altas, variando entre el 12 y 53 por ciento en los

³⁴ Carlos Escalante, "Los indígenas en la historia de la educación" en María Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, Colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002, Vol. 3, Tomo I, *Educación y diversidad cultural*, COMIE-SEP-CESU, México, 2004.

municipios cabecera de distrito, y entre 46 y 59 en los municipios periféricos.³⁵ Es necesario añadir que las cabeceras de distrito, además de contar con incentivos económicos, disfrutaban de una ventaja lingüística puesto que era en estas zonas donde existía mayor número de hablantes del español como lengua materna. Pero también debemos estar alertas a la diversidad dentro de los propios municipios donde se encontraba la cabecera distrital. Por ejemplo, la ciudad de Zacatlán, cabecera del municipio y del distrito del mismo nombre, contaba con el mayor número de mestizos y el mayor porcentaje de alfabetización del distrito; mientras que en los pueblos y barrios indígenas que rodean a la ciudad y pertenecen al mismo municipio la situación era muy distinta. Así, a pesar de que según el censo de 1930 más del 80 por ciento del municipio de Zacatlán hablaba español, de acuerdo con un oficial de la Secretaría de Educación Pública, en los barrios de Zacatlán solamente alrededor del 10 por ciento de la población comprendía la lengua nacional.³⁶

Independientemente de los incentivos económicos para el aprendizaje del español y la alfabetización, ¿qué sucedía con aquellos niños y niñas que asistían a la escuela? La enseñanza de un programa enteramente en español a alumnos cuya lengua materna era el nahua o el totonaca provocó diversos problemas. Entre ellos, en la Sierra Norte de Puebla he detectado el simulacro de la lectura, es decir, el aprendizaje de los fonemas y la capacidad de pronunciar las palabras escritas en español pero sin comprender su significado debido a la falta de dominio de la lengua. Muchos de los alumnos que asistieron a la escuela no lograron aprender a leer y escribir propiamente o si lo hicieron, eventualmente olvidaron tales habilidades.³⁷ A pesar de los múltiples debates y los avances educativos del Porfiriato, cuando pedagogos a nivel nacional y local introdujeron la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura (anteriormente se enseñaba exclusivamente la lectura y sólo cuando ésta se dominaba, uno o dos años más tarde, se enseñaba la escritura), no se reflexionó sobre el hecho de que muchos alumnos desconocían el idioma nacional y

³⁵ Mary K. Vaughan, "Economic Growth and Literacy in Late Nineteenth-Century Mexico. The Case of Puebla" en Gabriel Tortella (ed.) *Education and Economic Development Since the Industrial Revolution*, Generalitat, Valencia, 1990. SEN-DGE, *Sexto Censo de la Población, 1940*, México, 1943.

³⁶ SEN-DGE, *Quinto Censo de la Población, 1930*, México, 1930. AHSEP, Misiones Culturales, box 45, exp. 5, Cuestionario para la investigación acerca de la vida económica y social, México D.F., 7 Feb 1928; exp. 6, Ing Juan A. González a Director de Misiones Culturales, México D.F. 28 Feb 1928.

³⁷ Sobre el simulacro de lectura y sus consecuencias: Ariadna Acevedo, "La apropiación de las políticas educativas en el México rural, 1876-1911" en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, ColSan-Universidad de Colima-DIE, México, 2005.

tendrían que aprenderlo como segunda lengua al tiempo que aprendían a leer y escribir.³⁸ Tras la revolución surgió el debate sobre la necesidad de enseñar el español como segundo idioma, pero no se desarrolló una política clara y efectiva ni se facilitaron a los maestros el entrenamiento, instrucciones o materiales para tal labor, más allá de breves y vagas recomendaciones de que no se utilizaran las lenguas indígenas en el aula, o de que se pronunciara el español lenta y claramente.³⁹

Ya en otro lugar he argumentado que los problemas de lenguaje, ignorados o mal enfrentados por las escuelas, dificultaron el surgimiento de una elite indígena letrada en los pueblos nahuas y totonacas, que, por lo tanto, vivieron dependientes de secretarios y presidentes municipales mestizos durante el Porfiriato y la primera parte del siglo veinte, a pesar de que los dos caciques a nivel regional en el periodo, Juan Francisco Lucas (1850-1914) y Gabriel Barrios (1914-1929), eran nahuas.⁴⁰ La incapacidad de las escuelas para enseñar adecuadamente el español a alumnos indígenas monolingües se ha detectado también en una zona indígena de Tlaxcala y los estudios lingüísticos de la segunda mitad del siglo veinte sugieren que los historiadores podrán encontrar muchos más casos en las zonas indígenas del país.⁴¹

Para avanzar en la comprensión de la historia de la castellanización y la alfabetización necesitamos de estudios locales, ya no solo a nivel distrital o municipal, sino estudios de una escala aún menor, por ejemplo reconstruyendo en la medida de lo posible la trayectoria de una sola localidad o incluso de una sola escuela. En este sentido, el trabajo de María Bertely sobre la escolarización en un pueblo zapoteco abre una veta muy rica y susceptible de estudios comparativos. En la villa zapoteca de Yalalag, en la Sierra Juárez de

³⁸ Sobre los métodos de lectura y escritura tanto a nivel nacional como para el caso de Zacatlán (donde el intelectual local Angel W. Cabrera diseñó su propio método): Gregorio Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria en la República*, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, México, 1913; Salvador Cruz, *Historia de la Educación en Puebla*, BUAP, Puebla, 1995, vol. 1, pp. 241-242; José Angel Fabre, *Los prenatalistas poblanos y su influencia en la fundación del Instituto Normal del Estado*, SEP-BINE, Puebla, 1990; María del Pilar Cuevas Aguirre, *Historia de la educación elemental en Zacatlán, 1880-1900*, Tesis de Licenciatura, BUAP, Puebla, 2000, apéndice que incluye el libro de texto de Angel W. Cabrera.

³⁹ Moisés Sáenz, "Circular del C. Subsecretario de Educación", México D.F., 5 julio 1927 en Rafael Ramírez (comp.) *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*, SEP, México, 1928, pp. 11-14.

⁴⁰ Ariadna Acevedo, "La apropiación de las políticas educativas".

⁴¹ Para Tlaxcala: Elsie Rockwell, "Learning for Life or Learning from books: Reading practices in Mexican Rural Schools (1900-1935)", *Paedagogica Historica*, 38:1, 2002, pp. 1-24. Para algunos ejemplos de estudios lingüísticos realizados en la segunda mitad del siglo XX en la UNAM y el CIESAS, véanse: Georgina Paulín, *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*, IIS-UNAM, México, 1974 y Gabriela Coronado (ed.) *De la realidad al deseo: Hacia un plurilingüismo viable*, CIESAS, México, 1989.

Oaxaca, el comercio y la emigración favorecieron la castellanización de cierto número de familias zapotecas que se convirtieron en la elite dominante, al controlar las escuelas y acaparar las actividades administrativas y comerciales que requerían cierto dominio del español oral y escrito, así como de las matemáticas, y de paso explotando a sus vecinos analfabetas y monolingües.⁴² Tal proceso, promovido por el comercio del café, se produjo en Yalalag desde la década de los treinta, es decir, con antelación a procesos de emergencia de liderazgos indígenas municipales en la Sierra Norte de Puebla, donde el comercio del café se mantuvo en manos mestizas. Así pues, los incentivos económicos parecen ser clave, pero un examen más detallado de la situación de las escuelas en ambas zonas revelaría el papel de variables como la configuración política local, la forma de financiación y organización de la educación, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje adoptadas. No es éste el espacio para desentrañar las diferencias y similitudes entre la Sierra Juárez de Oaxaca y la Sierra Norte de Puebla pero se señala este ejemplo para subrayar el potencial de estudios comparativos que profundizarían nuestro conocimiento en la historia regional de la educación.

Unidad de análisis y comparación en la historia regional de la educación

La Sierra Norte de Puebla, vista efectivamente como una región por historiadores y antropólogos,⁴³ podría verse como una región educativa en la que su carácter mayoritariamente indígena trajo consigo el pago de contribuciones personales o impuestos de capitación que sostuvieron un número considerable de escuelas. Al mismo tiempo, podría caracterizarse como una región de centros mestizos y localidades periféricas indígenas cuyas relaciones asimétricas se reflejaron en un aprovechamiento desigual de las escuelas, incluyendo una serie de problemas lingüísticos que dificultaron enormemente la labor castellanizadora y alfabetizadora. En este sentido se pueden apuntar paralelos con

⁴² María Bertely, “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista de una villa zapoteca (1928-1940)” en *Memoria, conocimiento y utopía*.

⁴³ Los trabajos de historia moderna más relevantes son el ya citado de Guy Thomson with David LaFrance así como Keith Brewster, *Militarism, Ethnicity and Politics in the Sierra Norte de Puebla, 1917- 1930*, University of Arizona Press, Tucson, 2003. Los antropólogos normalmente escogen una sola localidad para sus monografías, pero en sus introducciones presentan a sus pueblos como insertos en el espacio más amplio de la Sierra Norte de Puebla; la bibliografía es amplia pero véanse a modo de ejemplo: Lourdes Arizpe, *Parentesco y economía en una sociedad Nahuatl. Nican pehua Zacatipan*, INI-SEP, México, 1973 y Pierre Durand, *Nanacatlán. Sociedad campesina y lucha de clases en México*, FCE, México, 1986.

regiones indígenas del país con características similares; aquí se han hecho comparaciones con el Estado de México, Tlaxcala y Oaxaca indicando las semejanzas a grandes rasgos pero también diferencias que profundizan nuestra comprensión de cada caso y de la situación más amplia. Sin embargo, también hemos visto diferencias dentro de la propia Sierra Norte: especialmente entre cabeceras con una considerable población mestiza y pueblos mayoritaria o totalmente indígenas. Las diferencias de género, aunque no fueron discutidas aquí, son tan o más grandes como las diferencias entre mestizos e indígenas. Así pues, si escogemos el financiamiento de las escuelas y los problemas lingüísticos como variables de estudio y caracterizamos a la Sierra Norte como una región educativa de muchas pero ineficientes escuelas, corremos el riesgo de dar una imagen quizá representativa de la educación para indígenas en la zona, pero que oculta o ignora cuál fue la situación para los alumnos mestizos y cuáles fueron las diferencias de género. Muchas otras variables y temas han quedado fuera, pero si construyéramos una definición de región educativa con todas las variables necesarias seguramente haríamos demasiado complicada la comparación con otras regiones. Así pues, pocas variables dejan mucha realidad fuera y muchas variables pueden hacer los estudios de caso demasiado complejos y particulares, con lo cual se corre el riesgo de dificultar o imposibilitar la comparación y con ello la posibilidad de obtener una visión más amplia de lo que sucede. ¿Cuál es la salida?

En lugar de construir una “región educativa”, cuyos criterios de definición serían difíciles de determinar, y más difíciles aún de consensuar entre distintos investigadores, puede ser más conveniente escoger una unidad de análisis como el municipio o el distrito y una variable o conjunto de variables manejable, que permita la comparación entre distintos municipios o distritos. En cualquier caso debemos evitar la reificación de las divisiones político-administrativas. Tomemos por ejemplo la metodología utilizada por Mary K. Vaughan en *La política cultural en la revolución*. Este libro compara cuatro estudios de caso tomados de dos distritos en el estado de Puebla y dos regiones en el estado de Sonora.⁴⁴ Para Puebla Vaughan tomó el distrito como unidad de análisis pero mantuvo cierta flexibilidad en la concepción del espacio en función de su interés por analizar la recepción de la educación federal y las negociaciones entre el gobierno federal y las

⁴⁴ Cada uno de los cuatro casos fueron escogidos por ser representativos de determinadas “configuraciones sociales rurales” definidas por su composición étnica, situación económica, relación histórica con el estado y participación en la revolución de 1910. Mary K. Vaughan, *Cultural Politics in Revolution*, pp. 14-15.

sociedades locales, y, seguramente, también en función de las fuentes disponibles. Así, por ejemplo, su capítulo sobre el distrito de Zacapoaxtla en Puebla no da una visión exhaustiva ni simétrica de tal distrito, por el contrario, se enfoca en el municipio de Zacapoaxtla, donde se encuentra la cabecera distrital, en detrimento de los otros municipios del distrito. Un pueblo del municipio de Cuetzalan aparece solamente en el epílogo y en la medida que presenta un caso interesante de las dificultades enfrentadas por la escuela federal y del éxito de un maestro dispuesto a adaptarse a las exigencias de la comunidad. Además, Vaughan incluye al vecino municipio de Xochiapulco, el cual ya pertenecía a otra cabecera de distrito desde mediados del siglo diecinueve, pero resultaba relevante como caso de aceptación entusiasta de la escuela federal, y contrastaba con las resistencias encontradas en el municipio de Zacapoaxtla.⁴⁵ Es decir que la investigadora escribió la historia educativa del distrito de Zacapoaxtla seleccionando casos de acuerdo con sus propios intereses en el estudio de las escuelas federales y la respuesta de la sociedad local. A juzgar por el resultado que obtuvo, que contribuye decisivamente tanto a la historia regional de la educación como a la nacional, no hay nada malo en seleccionar determinadas localidades y ejemplos en detrimento de la exhaustividad o la simetría.

La unidad de análisis escogida por Vaughan se prestó especialmente bien para analizar las alianzas políticas de la cabecera de distrito y cómo éstas influyeron en la aceptación o rechazo de las escuelas. Inevitablemente, temas que podrían haberse investigado adoptando una unidad de análisis menor (municipio, pueblo, barrio) quedaron fuera. Entre ellos están las formas de organización locales y su influencia en la apertura y mantenimiento de las escuelas (por ejemplo las formas tradicionales para la recolección de fondos y las faenas para la construcción de edificios); así como los detalles sobre la enseñanza de la lectura y escritura, la cuestión del lenguaje y todo tipo de temas relacionados con lo que sucedía en el aula. En suma, la escala menor favorece descripciones más detalladas, lo cual facilita una mejor comprensión de la situación y las formas de acción de los grupos subordinados.⁴⁶ Por ello es conveniente que además de estudios con una escala regional o de distrito, cuya fecundidad ya ha sido demostrada por

⁴⁵ Mary K. Vaughan, *Cultural Politics in Revolution*, cap. 3.

⁴⁶ En este sentido es ejemplar el trabajo de James Scott, que cambió nuestra forma de comprender las acciones de “los de abajo” a partir de una monografía sobre un pueblo de alrededor de 300 habitantes. James C. Scott, *Weapons of the Weak. Everyday forms of peasant resistance*, Yale University Press, New Haven, 1985.

Vaughan, se realicen investigaciones de escala menor.⁴⁷ En cualquiera de los casos será necesario mantener el número y complejidad de las variables a un nivel que permita establecer comparaciones.

En cuanto a las estrategias de comparación, sólo mencionar que para el caso de la historia local y regional, a diferencia de los estudios nacionales y supra-nacionales de la sociología histórica y la historia de gran escala, y a semejanza de lo ya dicho sobre las unidades de análisis, no es necesario realizar comparaciones perfectamente simétricas ni exhaustivas.⁴⁸ De hecho, la irregularidad de las fuentes rara vez lo permite. La riqueza de la comparación a nivel local o regional yace no tanto en una lógica sistemática sino en la profundidad de la información contenida en una descripción etnográfica. Cuando la información disponible lo permite, el estudio se beneficia de un análisis de semejanzas y diferencias; cuando no, los datos de una localidad pueden complementar los de otra. Por ejemplo, en mi investigación comparo la asistencia de alumnos indígenas en las escuelas de Cuetzalan y las de Huehuetla por contarse con esa información para ambos municipios; al contrastarlos se identifica la combinación de variables que provocó resultados distintos en cada municipio. Cuando los datos para cada caso no son comparables pero están relacionados, la ventaja de estudiar dos municipios está en la forma en que los datos se complementan unos a otros; por ejemplo, Cuetzalan proveyó ejemplos de la falta de comprensión del castellano en el aula, mientras que las fuentes para Huehuetla dieron información sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura; la combinación de ambos datos permitió explicar el fenómeno del simulacro de la lectura.

El financiamiento de la educación y la cuestión del lenguaje presentadas aquí como variables merecedoras de estudio son sólo dos de los posibles criterios para realizar estudios comparativos; otros historiadores podrán apuntar a problemas tan o más

⁴⁷ Además del trabajo ya citado de Bertely, Juan Alfonseca, a pesar de estudiar dos distritos, adopta la escala menor del pueblo reconstruyendo las facciones políticas de la localidad con sumo detalle y descubriendo temas no tocados por Vaughan: Juan Alfonseca, "El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal" en *Memoria, conocimiento y utopía*; y del mismo autor: "La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México, 1923-1940" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (eds.) *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Colegio Mexiquense-ISCEEM, México, 2002 y "Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco" en Luz Elena Galván (ed.) *Miradas en torno a la educación de ayer*, COMIE-UDG, México, 1997.

⁴⁸ Theda Skocpol and Margaret Somers, 'The Use of Comparative History in Macrosocial Inquiry', *CSSH*, 22:2 (1980), pp. 174-197.

importantes. Lo que se propone aquí es evitar la camisa de fuerza que significaría adoptar una definición de región para la historia de la educación, pero tomar muy en serio el riesgo de fragmentación que corremos al producir múltiples monografías de pueblos, municipios, distritos o estados, perdiendo de vista lo que sucede en otras partes del país, e incapaces de obtener conclusiones más generales que las de nuestro terruño de especialidad. Como proyecto colectivo la propuesta es escoger un conjunto manejable de variables educativas que distintos historiadores investigarían para las distintas localidades y estados de su especialización. Como proyecto individual la salida es realizar estudios comparativos como el de Vaughan, ya sea tomando el distrito, o unidades de análisis de menor escala como el municipio o el pueblo. Si nuestro amor a una patria chica o la logística no nos permiten estudiar distintas localidades, se pueden realizar monografías con la mira bien puesta a eventuales comparaciones, es decir, poniendo atención no sólo a lo que hay de particular en nuestro pueblo o región, sino a lo que tenga de representativo de un conjunto más amplio, e incluso a lo que tenga de universal, tarea difícil pero en modo alguno imposible como bien demostró Luis González hace casi cuarenta años.