



ISBN: 978-607-99647-6-4

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

[www.somehide.org](http://www.somehide.org)

---

Brenda Hernández Cazares (2022).

El contexto educativo de la frontera norte bajacaliforniana de su autonomía al poder federal, 1915-1936.

En S. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera Delgado (coords.), *La educación en México desde sus regiones, tomo 1* (pp. 219-247) [colección Historia de la educación en México, vol. 3]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EL CONTEXTO EDUCATIVO  
DE LA FRONTERA NORTE  
BAJACALIFORNIANA DE SU AUTONOMÍA  
AL PODER FEDERAL, 1915-1936

Brenda Hernández Cazares

Este capítulo presentará el contexto educativo de Baja California de 1915 a 1936, en el que se expondrán las aportaciones de los gobernadores locales al sector educativo. El interés de este texto es presentar el crecimiento y autonomía que adquirió la educación desde que las autoridades locales tomaron el poder y cómo estas trataron de hacer funcionar la prematura estructura educativa, hasta su federalización. Por otra parte, también se presentan las dificultades que tuvieron las autoridades en su intento por consolidar una estructura educativa “mexicanizada” por el constante choque de ideas y prácticas que presentó el entorno fronterizo bajacaliforniano.

EL GOBIERNO LOCAL Y LA  
PREMATURA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La consolidación del poder local que se dio con el gobierno de Esteban Cantú<sup>1</sup> fue un suceso importante para la autonomía y crecimiento del sector educativo en el Distrito Norte de Baja California. Si bien con Cantú se logró un gran avance al crear instituciones como la Dirección General de Educación, no en todos los gobier-

---

<sup>1</sup> Esteban Cantú fue un político militar que gobernó el Distrito de Baja California entre 1917 y 1920. Para saber más sobre el personaje consultar Calvillo, 2010.

nos hubo el mismo avance. Por esto, entender el contexto de los gobiernos locales es importante para comprender el desarrollo de la educación, así como el intento de las autoridades por consolidar y mantener el sector educativo en su poder.

Baja California desde su formación como Distrito (1888-1931) y su posterior nombramiento como Territorio (1931-1952) gozó de cierta autonomía, ya que su transformación territorial no significó que debía seguir lo establecido por el poder federal. Las órdenes en un inicio se hacían desde Ensenada, cuando esta era la capital, hasta su posterior traslado a Mexicali. Para 1911 la autonomía se había reforzado por la rebelión que se había desatado, lo que propició la intervención de jefes políticos en la zona.

Una de las razones para permanecer autónomos sobre el gobierno federal era que no estaban de acuerdo con ceder el mando de sus negocios, por lo que algunos gobiernos optaron por sobreponer sus criterios, como pasó en el educativo. 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 Esteban Cantú formó la Dirección General de Educación. Con la creación de esta institución la administración y la economía educativa eran regidas por el gobierno local. Esta se hacía cargo de la estructura educativa con el erario recaudado de impuestos aduanales, así como impuestos a negocios de la época.

Para el año de 1919 Esteban Cantú reorganizó 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, lo que llevó a movimientos de personal en el Distrito. Este se había dividido en cuatro zonas escolares: 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 la 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 (Samaniego, 2002, pp. 58-59).

El mandato particularmente en temas de educación quedó en manos del Distrito Norte desde la toma de poder de Cantú. Sin embargo, el control recayó de manera total cuando el gobierno federal se deslindó de toda responsabilidad para 1923. Matías Gómez<sup>2</sup> en esa fecha acusó como recibido un informe por parte de la Secretaría de Educación Pública, donde decía:

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 [Matías, 1923].

Aunque el Distrito ya se hacía cargo económicamente, anterior a 1925 aún se recibía un estímulo económico por parte del gobierno federal. El gobierno federal estuvo cubriendo todos los sueldos y gastos del ramo de institución pública, así como el de justicia en el Distrito. Este asignó al gobierno 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 posteriormente se suspendió el 1 de enero de 1925 (IIH-AGN, 1926). En los documentos no son claros los motivos de dicha suspensión, pero uno de estos podrían ser los rezagos que había dejado la Revolución mexicana, la cual exigía mayor atención en otros estados donde aún permanecía la lucha.

Este subsidio era dirigido para el ramo de administración pública en el cual tenía cabida la educación, sin embargo, como se ha visto anteriormente, el gobierno del Distrito tuvo que buscar otras alternativas para financiar la educación que se encontraba

---

<sup>2</sup> Del profesor Matías Gómez se sabe que fue un normalista proveniente de Oaxaca y director de la Dirección General de Educación Pública en el Distrito Norte entre 1915 y 1920. Se puede encontrar más información en De Vivanco, 1924, p. 317.

en crecimiento. Hay que mencionar además que los pagos que se hicieron en la frontera fueron en dólares, ya que esta era la moneda que circulaba. Es claro entonces que tras la creación de la Dirección General de Educación el gobierno bajacaliforniano se hizo responsable directo, ya que en los documentos no se presenta ninguna conexión con el gobierno federal, por lo menos no en temas relacionados con la educación. Esta institución era la encargada de la administración de pagos y movimientos que tenían que ver con la educación; hay que aclarar que, si bien los planes de estudios tendían al parecer a los que se implementaban para el centro del país, las autoridades educativas de esta zona los adecuaron para adaptarlos a las necesidades del Distrito, sin ninguna autorización.

Más adelante la autonomía local se corrobora en el artículo 5° de la Ley de Organización de Distrito y Territorios Federales, donde se 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 (Samaniego, 2002, p. 59).

Como podemos observar, la educación, y en este caso la educación básica, se encontraba administrada por el gobierno del Distrito Norte, el gobierno federal se había deslindado del sector educativo por cuenta propia, haciendo responsable absoluto al gobierno del Distrito Norte. Además, si bien el gobierno federal aún tenía contacto con los gobiernos de la zona por ciertos temas, los gobiernos preferían tener cierta distancia para mantener sus negocios 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.

#### PODER EN TURNO Y SU INVOLUCRAMIENTO EN EL SECTOR EDUCATIVO, 1915-1930

Como ya se mencionó en el apartado anterior, fue a partir de Esteban Cantú que se comenzaron a percibir cambios en la estructura de la educación. Posterior a este, fueron bastantes los gobiernos

provisionales los cuales no duraron más de un año, hasta el establecimiento de José Inocente Lugo, los llamados “gobiernos civiles” (Samaniego, 1998). A este lo antecedieron Luis Salazar, Manuel Balaredo, Epigmenio Ibarra y Lucas B. Rodríguez, lo que no solo llevó a un cambio de gobierno entre 1920 y 1922, sino a la reestructuración educativa que se había propuesto con Cantú. Antes de pasar a las aportaciones que se hicieron en cada periodo, conviene detenerse en lo que significó esta transición entre Cantú y Lugo.

La transición de Esteban Cantú a José Inocente Lugo, según los informes de Luis Vargas Piñera,<sup>3</sup> 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 cesó a maestros mientras se expidieron nuevos nombramientos y se orientó la educación según el criterio del nuevo personal dirigente de las escuelas del Distrito. Se menciona entonces que “la enseñanza está pasando por un nuevo periodo de organización” (AHSEP, 1921c).

A partir de este “nuevo periodo de organización”, entre las transiciones de gobierno se percibieron las inclinaciones de los nuevos poderes en turno: cada uno dejaba ver sus intereses en la ideología que trataba de implementar en las escuelas. Vargas Piñera, quien permaneció cinco años desempeñándose como inspector general de educación, director de la escuela Cuauhtémoc y poste-

---

<sup>3</sup> Aunque Vargas Piñera formó parte importante del panorama educativo, este en realidad no tenía suficiente autoridad en la zona norte. Fue nombrado oficial primero técnico desde el centro del país en 1922. Pero anterior a esto, para 1912 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 importante y autoridad designada desde el centro del país para emitir órdenes. Sin embargo, el trabajo de este era sondear el Distrito, hacer encuestas y hacer propuestas, de las cuales muchas no se realizaban. A pesar de esto, los informes detallados sobre el sector educativo de esta zona son documentos importantes para el acercamiento a estos temas. En el documento “Designación como oficial técnico” (AHSEP, 1922f) se cuestiona la funcionalidad de Vargas Piñera.

riormente como secretario de la Dirección General de Instrucción Pública, sugiere algunos puntos que consideró convenientes tras los problemas que se presentaron en el Distrito durante este periodo de transición:

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 [AHSEP, 1921b].

En los informes Piñera ve con urgencia la necesidad de federalizar<sup>4</sup> la educación debido a los constantes cambios y la falta de estabilidad. Tras la llegada de Inocente Lugo al poder, Vargas, en sus exploraciones y entrevistas que realizó tras su estancia en el Distrito, visitó a Lugo con la intención de proponer los anteriores puntos señalados. En su itinerario del mes de enero de 1922 señala:

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 [AHSEP, 1922].

---

<sup>4</sup> Este escrito retoma y aplica el concepto de federalización del texto de Piñera 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.

Sin embargo, el mandatario en turno no hizo esfuerzos para federalizar la educación como demandaba Vargas Piñera, la educación siguió su mismo curso autónomo, aunque con algunos problemas. Inocente Lugo consideró que las ganancias de la aduana fronteriza no eran suficientes para pagar el adeudo del profesorado de la segunda zona escolar, por ello era necesario pedir préstamos externos para cubrir las cuotas (AHSEP, 1923c). Sin embargo, a pesar de los inconvenientes se logró abrir distintas escuelas en Mexicali, ya que se consideraba que el de Inocente Lugo, al igual que otros gobiernos posteriores, estaba interesado 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 (Quiroz Martínez, 1928, p. 37).

Pasando a otro periodo, el 31 de octubre de 1923 el general Abelardo L. Rodríguez tomó posesión de su cargo en el gobierno. Según Rodríguez, cuando se hizo cargo del Distrito 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 5,000 (Rodríguez, 2011, p. 76). De estas escuelas, cuatro eran superiores, 14 elementales, una nocturna, una industrial, una Normal, una preparatoria y 33 rurales, en todo el Distrito (Rodríguez, 2011, p. 77). Como podemos observar, las escuelas rurales abundaban en 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. Por otra parte, la escuela “Leona Vicario”, administrada bajo el gobierno de Inocente Lugo, había concluido con el mandato de Rodríguez (Quiroz Martínez, 1928, p. 37).

Después de la gubernatura de Abelardo L. Rodríguez en 1930, hubo dos personajes al mando del Distrito de Baja California, José María Tapia y Arturo M. Bernal Navarrete, sin embargo, no fueron gobiernos de larga duración sino provisionales. Carlos Trejo Lerdo de Tejada es considerado el sucesor del poder después de

Rodríguez, ya que “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” (Trejo, 2007, p. 28).

Debido a su experiencia en el sector educativo, Trejo Ledo de Tejada tenía la idea de “mexicanizar” el territorio, como pretendía el gobierno federal en lugares considerados abandonados en el país. Debido a su constante idea de mexicanizar la población, Trejo Ledo de Tejada “mandó cerrar la escuela normal y la preparatoria, ya que consideraba que los maestros egresados de dicha institución eran de mala calidad” (Samaniego, 2006, pp. 135-36). En su mandato, a diferencia del de Rodríguez, hubo cierre de escuelas, de las 54 escuelas se dio una disminución considerable, llegando a 38 escuelas en sus dos años de gobierno.

Cada uno de estos gobiernos fue clave para la formación y despegue del prematuro sistema educativo que se encontraba en formación en la frontera norte de Baja California. Por otra parte, fueron estos mismos gobiernos, su déficit de administración en las escuelas y la falta de recursos económicos lo que llevó a la federalización.

EL DESARROLLO DE LA FRONTERA  
BAJACALIFORNIANA Y SU RELACIÓN CON  
LA EDUCACIÓN DEL DISTRITO/TERRITORIO

Esta investigación se inclina por la idea de que la educación de 1915 a 1936 debe entenderse junto con su entorno económico, debido a que el nuevo Estado mexicano estuvo básicamente enfocado en la escolarización de la clase trabajadora. Aunque este texto trata de evidenciar el distanciamiento y la falta de comunicación entre el Distrito/Territorio con el gobierno federal, también se puede observar que las escuelas habían retomado ideas en apoyo a las clases populares y el medio rural que se venía desarrollado en todo el país como respuesta a los modelos educativos que ya se habían

implementado en Europa y Estados Unidos. Estas no solamente se centraron en la enseñanza de los contenidos escolares elementales, sino también en la práctica de diferentes oficios relacionados con la producción de material de las regiones (Tlapapal, 2010, p. 15).

Para el caso del Distrito Norte, la economía se veía influenciada en gran medida por las inversiones estadounidenses. Se podría decir que desde su prematura formación como Distrito y posteriormente Territorio se comenzó a percibir una clase de americanización, la cual es importante remarcar, ya que para este trabajo es de interés entender el entorno en el que se está desarrollando la educación. Si partimos con la idea de americanizar la parte mexicana de la frontera norte, las acciones más próximas al periodo son las porfiristas. Durante el Porfiriato se promovió una política<sup>5</sup> que fomentó la expansión de las actividades capitalistas. En esta, el Estado no solamente cedió partes del territorio a empresas privadas que ocuparon tierras baldías, sino que estas mismas se comprometieron a colonizarlas.<sup>6</sup> Se cree que el “empeño de colonizar nuestros territorios obedece probablemente, como el principal y más poderoso motivo, a un pueril espíritu de imitación a los Estados Unidos” (Aboites, 1995, p. 126).

Estas ideas porfiristas sobre la necesidad de poblar la frontera norte, así como la creación de políticas encaminadas a una colonización extranjera, no terminaron con el fin de la dictadura de Porfirio Díaz. Este legado continuó hasta la década de 1930-1940, ya que fue en esos años cuando estas ideas comenzaron a perder influencia (Aboites, 1995, p. 135). Posterior a Porfirio Díaz, el interés por invertir en tierras mexicanas no se debió solo a ideas del gobierno del Distrito Norte, sino también a acontecimientos externos que influenciaron en la llegada de ciertos grupos de inversionistas.

---

<sup>5</sup> Ley sobre colonización de 1883.

<sup>6</sup> Aboites se refiere con el término “colonizar” a la respuesta del poder público ante un problema social, más que a un problema territorial. Esto puede traducirse como la cesión de tierras a extranjeros para llenar ciertos vacíos, no solo territoriales, sino también de posición social.

Según la autora Maricela González Félix, fueron tres acontecimientos los que llevaron a la relación de economía con California e hicieron que Tijuana y Mexicali presentaran fuertes cambios:

el primero fue el inicio de la actividad agrícola del Valle de Mexicali, el segundo, las proscripciones en el consumo de licor, carreras de caballos, funcionamiento de cantinas y prostíbulos en California y, el tercero, el inicio de la Primera Guerra Mundial. Entre 1902 y 1905 la empresa estadounidense Colorado River Land Company adquirió cerca de 340 mil hectáreas en el Valle de Mexicali. Con el inicio de la Primera Guerra Mundial, que demandó materias primas de todo tipo [González, 2011, p. 54].

El gobierno de Esteban Cantú siguió promoviendo las ideas de traer capital extranjero, no con el motivo de americanizar esta parte de la frontera, como en el Porfiriato, sino que el interés de este iba encaminado a independizar el Distrito del gobierno federal, lo que le permitió libertad de movimiento. El objetivo de Cantú era tener en el Distrito una hacienda pública sólida, para esto se creó un sistema fiscal con base en tres vías de ingreso importantes: “los impuestos al capital y al trabajo extranjero, las aduanas y las concesiones” (González, 2011, p. 55).

Fue con Cantú que la importancia del capital extranjero pasó de una necesidad de colonizar a una necesidad de adquirir una autonomía con base en otra vía de ingresos más allá del gobierno federal. Sin embargo, esto no impidió que la idea de “americanizar” desapareciera, ya fuera inconsciente o conscientemente, la zona ya se encontraba permeada de ciertas influencias estadounidenses. Esta inversión extranjera le dio a cada zona ciertas características; las primeras inversiones se dieron en ciudades como Tecate, Ensenada y Mexicali, lo que dio paso a la entrada de capital a Tijuana. En el naciente poblado de Tijuana se desarrollaron los servicios y la industria, el rasgo distintivo en la formación de esta nueva ciudad fue el establecimiento de una infraestructura turística para el consumo de los visitantes norteamericanos. Su crecimiento fue resultado de la moralidad y el prohibicionismo de Estados Unidos, fue un

alojamiento para los empresarios quienes formaron sus negocios, como cantinas, casinos y restaurantes.

Por otra parte, la zona de Mexicali se había formado con características distintas a las de Tijuana. Para el año de

1915 ya se habían acentuado los rasgos característicos de Mexicali como valle agrícola algodonnero y como zona de tolerancia. Además de la compra de terrenos, se habían establecido cantinas, garitos, burdeles, casinos, clubes, expendios de licores y fábricas de alcoholes [González, 2011, p. 6].

El *boom* algodonnero se debió a la constante demanda que se generó con el estallido de la Primera Guerra Mundial. Entre “las empresas más importantes dedicadas solo a las actividades agrícolas destacaron: la Imperial Valley Land & Irrigation Company of Lower California S. A., la Imperial Development Company S. A. y la Imperial Valley Farms Company S” (Almaraz, 2015, p. 139). La mayoría de los inversionistas o dueños de las compañías de Mexicali eran estadounidenses, en su mayoría de California, y en menor medida se podían encontrar mexicanos. La inversión extranjera no solo llevó a formar ciertas características en estos espacios, la economía enfocada en los servicios turísticos obligó al desarrollo de energía eléctrica, telefonía, la construcción de drenaje, la reparación de caminos, entre otros, haciendo las zonas aún más atractivas para los extranjeros.

Debido a la preferencia de los turistas e inversionistas por estas tierras, el gobierno central optaría por la “mexicanización”. Para el caso de Mexicali, el Estado mexicano buscó la planificación e intervención directa en el desarrollo económico en zonas óptimas para el mejoramiento de las condiciones campesinas y la industrialización rural (Almaraz, 2015, p. 132). Para 1930, el gobierno federal buscó una mexicanización en tierras que se consideraban descuidadas, y el Territorio de Baja California no fue una excepción.

En el caso del sector educativo, este entorno americanizado llevó a las autoridades educativas a pensar en medidas de cierta forma “americanas”. Vargas Piñera, debido a este entorno que se

percibió, propuso en 1922 una colonización 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” (AHSEP, 1922a). Como vemos, aunque se habló de colonizar estas tierras con mexicanos, también se habla de mexicanos que se caracterizan por vivir en frontera marcando cierta distinción entre los habitantes próximos a Estados Unidos, y aunque exista cierto interés por mexicanizar, se pensaba en otras medidas más próximas a la frontera.

Según Manuel Quiroz, en 1927 los sonorenses destacaban como el grupo que más llegaba de maestros al Distrito (Quiroz, 1928, p. 31), lo que puede corroborar estas ideas. Por otro lado, también se le atribuye a la cercanía entre los dos territorios.

#### CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EN MEXICALI

Como ya se observó, la economía formó ciertas características en algunas zonas, mismas a las que la educación respondió. El caso del Valle de Mexicali comenzó a desarrollarse en gran medida como un entorno rural, por lo que la mayoría de las escuelas estaban enfocadas en ese rubro. Este tipo de

escuelas tenían que proporcionar al alumno conocimientos de verdadera utilidad que le ayudarán en el desarrollo de las actividades de la comunidad, debía ser auxiliar, eficiente para el campesino y debía tomar en cuenta las condiciones tanto físicas como culturales que predominaron en la región [Estrella, 2004, p. 58].

Debido al clima de Mexicali, el horario escolar era constantemente modificado, para sacar provecho al día y para la comodidad de los alumnos. En estas escuelas se llevaron a cabo tareas asignadas a las prácticas agrícolas que se realizaban en una granja escolar o huerto, donde se cultivaban variedades de hortalizas como col, rábano, zanahoria, lechuga, chícharo, calabaza, etcétera, que los niños posteriormente llevaban a sus hogares (Estrella, 2004, p. 63).

Aunque se hacía el esfuerzo por llevar a los alumnos a las aulas y crear escuelas rurales cerca de las comunidades, la asistencia escolar era un problema. Piñera creía que

había una oculta resistencia al establecimiento de escuelas, porque el niño y la niña ahorran jornaleros mayores en la pizca del algodón, dura de septiembre a febrero, 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 piscadores adultos [AHSEP, 1922c].

El niño o niña representaba no solo la ayuda en las granjas familiares, sino que también era un ingreso más en la familia. A los niños menores de 12 años que trabajaban se le pagaba alrededor de “\$1.20 diarios a razón \$1.70 a \$1.90 por cien libras de pizca” (AHSEP, 1921a). No se sabe si este monto es en dólares o en moneda mexicana, pero debido a las condiciones que se vivía, seguro era en dólares.

Debido a la cosecha y a la movilidad de la zona, era normal ver grupos ambulantes de trabajadores y de piscadores de algodón de un lado a otro, por ende, eran necesarios maestros que siguieran a estos grupos para la educación de los niños (AHSEP, 1921c). Debido a este constante movimiento y a la falta de maestros que siguieran estas prácticas, el gobierno optó por proporcionar autobuses a los niños de los grupos que se encontraban en movimiento. Desafortunadamente, debido a la falta de recursos económicos y a lo costoso que resultaban, solo se logró conseguir dos camiones para 50 niños.

La educación de los niños que trabajaban en los campos era un asunto complicado, ya que, aunque era una buena mano de obra alterna y barata en comparación con las personas mayores, tener menores trabajando implicaba no solo el pago del salario, las empresas debían garantizar la educación de los menores, sin embargo, era difícil que el gobierno del Distrito obligara a las empresas a fundar escuelas para los menores que trabajaban o para los hijos de trabajadores. En los informes se menciona que hubo

incumplimiento del artículo 123, fracción IV de nuestra constitución vigente, en materia de habitaciones y educación, está completamente abandonado, y es impracticable por el desembolso en cantidad que desde luego significa su cumplimiento y esperararlo es cuestión de gestiones, evasivas y excepciones que demandaba largo tiempo [AHSEP, 1922c].

La inversión que representaron las escuelas 123 para las compañías hizo que se ignorara la educación de estos niños, de la cual el gobierno del Distrito se tenía que hacer cargo.

El entorno campesino no fue el único motivo para que las escuelas rurales se desarrollaran en Mexicali, la creciente población y la demanda educativa de los grupos en edad escolar llevaron a que se establecieran este tipo de escuelas, debido a que la construcción, por ser de madera o adobe, facilitó el establecimiento de una. Las autoridades locales apostaron, además, por el establecimiento de escuelas más modernas de concreto, como la escuela “Leona Vicario” en Mexicali. La popularidad de las escuelas de artes y oficios que habían surgido en México y Estados Unidos llevó al interés del Distrito por fundar una en Mexicali.

Para el establecimiento de la escuela de artes y oficios de Mexicali se visitaron escuelas similares que se encontraban en México, así como en Phoenix, la de indígenas en la reserva de Yuma, la Manual Arts y la politécnica de Los Ángeles, así como la de Columbus, en los Estados Unidos (AHSEP, 1921b). Esto quiere decir que las estructuras de las escuelas no solo obedecían a estereotipos mexicanos, sino que las escuelas estadounidenses tuvieron cierta influencia en el desarrollo de las escuelas que se consideraron importantes, como la industrial de artes y oficios de Mexicali. El objetivo de esta era poder “añadir materias determinadas según el entorno, como las de hilados, tejido y fabricación de jabón, por la gran producción del algodón de Mexicali” (AHSEP-III, 1920). Sin embargo, también se pretendió agregar materias con relación a la época, como las relativas al automóvil y la electricidad, que para esos días eran necesarias e implicaban una gran demanda de trabajo.

Sin embargo, pese al interés por desarrollar la infraestructura educativa, así como el esfuerzo en los planes de estudio, la deserción de los niños en las escuelas mexicanas era inevitable. En Mexicali, su cercanía con Calexico —las llamadas “ciudades gemelas”— hacía que la población escolar, así como las familias, prefirieran la educación en Estados Unidos por ser de mejor calidad. Algunas autoridades educativas consideraban esta condición fronteriza un problema. Torres Quintero menciona al respecto:

la educación de los niños está mejor atendida en Calexico que en Mexicali. Ya he dicho que allá hay tres buenas escuelas primarias y una High School, con algo más de mil alumnos, mientras que aquí solo hay una buena escuela y dos malas, con una asistencia efectiva de quinientos alumnos solamente [AHSEP, 1923d].

Se creía que la principal razón de las familias para mandar a los niños a las escuelas de Calexico era para que estos aprendieran inglés, ya que en las escuelas de la parte mexicana no se ofertaba dicha materia, la cual era considerada necesaria debido al entorno en el que se vivía. Y aunque uno de los motivos para crear la escuela industrial y de artes fue para mejorar la infraestructura de las escuelas e incentivar a la asistencia de los niños, la realidad era que gran parte de los alumnos de tercer y cuarto año dejaban las escuelas de Mexicali para ingresar a las americanas de Calexico, California (AHSEP, 1921c). Los informes destacan que los niños iban al otro lado del país por la oferta educativa, sin embargo, las autoridades y de gobierno no solo veían esto como un problema, sino que el mayor problema eran los métodos coercitivos que las autoridades del lado estadounidense de la frontera utilizaban, las cuales el Distrito consideraba que ponían en peligro las generaciones mexicanas futuras que radicaban en California (AHSEP, 1921c), ya que no solo se les enseñaba inglés, sino que existía todo un programa dirigido a la niñez mexicana cuyo objetivo era americanizar a la población extranjera, con la finalidad de integrarlos a la economía estadounidense.

Como vemos, las escuelas se basaron en el carácter económico de la región. Si bien el gobierno y las autoridades educativas intentaron una integración de los grupos en edad escolar, existieron distintos factores que no ayudaron a que se concretara este objetivo, ya sea por la movilidad a la que los obligaban las cosechas, la deserción en ciertos grados, ya sea por necesidad o por trabajo, pero también porque se decidió optar por la educación en Estados Unidos.

### CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EN TIJUANA

Las escuelas de Tijuana y las que se encontraban en la periferia de esta, al igual que las de Mexicali, tuvieron la intención de integrar contenidos relacionados con las actividades que se desarrollaban en la zona. Las escuelas importantes de este espacio eran: Álvaro Obregón, José María Larroque, Miguel F. Martínez, Venustiano Carranza, Buena vista, 20 de noviembre, Presa Rodríguez, Rosarito del Norte, Corregidora, Rurales, El Descanso, Kilómetro 11 y Colonia 11, de las cuales la mayoría eran rurales y en menor medida elementales, como la escuela Miguel F. Martínez.

Algunas de estas escuelas también contaron con excursiones y cultivos escolares, como medios de conocimiento. La dinámica educativa para trabajar tendía a dar más libertad de acción a los maestros para evitar una mecanización de las labores en los niños (Quiroz, 1928, p. 101). Entre las materias fundamentales de los programas educativos se encontraba lengua nacional; esta se encontró dentro de la rama de lectura-escritura, la cual tenía la finalidad de alfabetizar a los alumnos (Quiroz, 1928, p. 101), no solo con la intención de enseñarlos a leer y escribir, sino también de castellanizar su vocabulario, debido a que había ciertas palabras que adoptaban los niños no solo de los nativos de la región, sino también palabras en inglés como “biches” (playas), “chrismas” (Navidad), “chicano” (mexicano), “clos” (ropa), “cirijo” (*City hall*, municipalidad), “raite” (*ride*, montar), entre otras (Quiroz, 1928, pp. 134-43).

También estaba la materia de aritmética, la cual tenía el objetivo de corregir las malas enseñanzas, debido a que los niños no sabían

ejecutar operaciones o lo hacían erróneamente (Quiroz, 1928, p. 101). Además se agregaron materias extras como dibujo, trabajo manual y cultura física, esto debido a que se consideraban como auxiliares para la educación del niño en su triple aspecto: físico, intelectual y moral (Quiroz, 1928, p. 101). Debido a problemas como el alcoholismo, desde 1922 las mismas autoridades educativas se ofrecían a dar conferencias sobre las problemáticas importantes, como lo menciona este informe:

Este departamento ha tenido a bien disponer que desde luego proceda a dar conferencias, las cuales versarán sobre Moral, civismo y antialcoholismo [Quiroz, 1928, p. 104].

Educar al pueblo desde un enfoque moralizador también fue una tarea importante, ya que la educación tenía distintos objetivos más allá de alfabetizar, como la moralización a través de la liberación con base en evidencia científica. Se insistía en fijar conceptos racionales de los fenómenos sociológicos, insistir sobre el estudio de las ciencias sociales y biológicas, para que el conocimiento de estas pudiera ser guía y orientación de los campesinos (AHSEP-III, 1936b). Sin embargo, estos ideales no pasaron a otros planos más allá de lo teórico, ya que la población tenía que lidiar con otros asuntos y no podía centrarse en los estudios científicos, como aquí se menciona.

Más allá de las instituciones religiosas, debido al recelo que se les tenía en esas épocas, para el Estado las encargadas de corregir a la población y velar por la integridad de las familias, a través de ciertos grupos civiles y de la educación, fueron las mujeres. La mujer era vista como la protectora del hogar y encargada del cambio social y moral de la población. Por ello en las escuelas se impartían materias como economía doméstica, las cuales enseñaban a las mujeres a ser un ejemplo de lo que debía ser la mujer bajacaliforniana: aquella que sabía cocinar, cuidar la casa y ejercer cualquier trabajo relacionado con el hogar; ya que para este entonces la presencia de los prostíbulos estereotipaba a la mujer bajacaliforniana, generalizando entre las mujeres que se dedicaban a la prostitución y

las habitantes de la zona. Por ello enfatizar en la educación de una mujer “bajacaliforniana”.

Lo que presentan los párrafos anteriores son a grandes rasgos las características de las escuelas en Tijuana y sus prácticas escolares, que, como se puede observar, se relacionaron en gran medida con su entorno. Y aunque el gobierno de Baja California intentó mejorar las condiciones y programas de las escuelas en la zona, se creía que se debía poner más énfasis en mejorar las condiciones de las aulas, ya que se buscó evitar la emigración de niños y jóvenes a las escuelas americanas en donde se encontró toda clase de comodidades y se les brindó facilidades a los niños con el propósito de incorporarlos, por ello era necesaria la fundación de otras escuelas primarias.

#### EDUCACIÓN FEMENINA

Debido a las cantinas y a los centros de entretenimiento que se establecieron en Tijuana y Mexicali, además de las campañas moralizadoras de California, grupos de mujeres que ejercían la prostitución emigraron a la frontera norte mexicana, asentándose en casas de prostitución como El Búho, en Mexicali.

La regulación de la prostitución en la frontera hizo de este lugar uno de los más favorables para los grupos que ejercían estas prácticas y que eran desterrados de California. La paga era de \$3 por servicio, que excedía el ingreso promedio de \$25 por semana, total que ganaban las prostitutas en los Estados Unidos, a diferencia de los “\$4 a \$6 por semana que ganaban en honestos trabajos de fábrica” (Christensen, 2013, p. 24). Estas mujeres también firmaban contratos con propietarios en Tijuana y Mexicali para trabajar como “animadoras” y “meseras”; los contratos les prometían entre \$25 y \$30 por semana y hasta un 50 por ciento de comisión por cada bebida vendida (Christensen, 2013, p. 224). Esta práctica lucrativa no solo generó un mal aspecto de Tijuana y Mexicali, de cierta forma se hizo estereotipo a las mujeres que poblaban estos lugares.

Por otra parte estaban los grupos de mujeres que eran consideradas un ideal de la mujer mexicana, las cuales se dedicaban a la organización de grupos civiles enfocados en mejorar la vida y las prácticas femeninas, como el Club de Madres Mexicanas (De Vivanco, 1924, p. 284). Las ideas nacionalistas integraron a la mujer como medio y parte importante de la reconstrucción nacional en un contexto de posguerra, dejándola a ella como encargada de la parte moral. Una de las promotoras de estas ideas en Baja California fue Josefina Rendón Parra,<sup>7</sup> quien percibió el hogar como el lugar santo de las mujeres, por lo que debían ser educadas para conservar los valores morales de la familia y la nación (López, 2005, p. 41). La mujer mestiza fue uno de los principales modelos de Rendón Parra, quien la tomó como ejemplo patriótico mexicano para hacer frente a la ideología estadounidense y el estereotipo de las mujeres trabajadoras en centros de vicio en zonas fronterizas.

Parra había traído ideas de la mujer conservadora a Baja California debido al lugar de donde provenía. En el centro y sur del país las ideas que emanan de la Revolución mexicana penetraron en más espacios, a diferencia de las fronteras alejadas, por lo que se requirió de personas externas para traer estas ideas. En el centro del país se “perpetuaba la representación de la mujer como alma del hogar y defensora de valores tradicionales” (Loyo, 2008, p. 160). Un espacio clave para desarrollar estas ideas en la población femenina fue la escuela. En 1920 en Tijuana y Mexicali existían escuelas mixtas y escuelas para mujeres, en estas se impartía el taller de economía doméstica, en el caso de las escuelas específicas para mujeres se impartía el programa completo de enseñanza

---

<sup>7</sup> “Josefina Rendón Parra nacida en San Francisco del Rincón, Guanajuato, el día 15 de febrero de 1885, fue la líder educadora que llegó a ser un ejemplo del nacionalismo femenino en la región de Baja California. Tanto en su enseñanza educativa, como en sus obras, construyó la historia de la mujer y su rol en función de la nación a la que Antonio Padilla, historiador contemporáneo de la historia de Baja California (1848-1920) ha llamado la «deyenda blanca»” (López, 2004).

doméstica. Este taller también integraba a los hombres en temas concretos como la construcción de casas y la elaboración de muebles, los cuales entraban dentro de la economía doméstica, según el programa escolar.

Si bien con Inocente Lugo se había fundado la escuela “Leona Vicario” para señoritas, esta había cerrado con la entrada de Abelardo L. Rodríguez; pese a su cierre, los talleres como economía doméstica aún fueron parte importante del currículo escolar en Baja California, sin embargo, no eran suficientes para contener a la población femenina dentro de las escuelas. Torres Quintero en uno de sus oficios señala la ausencia de niñas en las escuelas, mencionando que en la escuela superior Cuauhtémoc se había reducido el número de niñas que asistía, pasando de cinco a solo tres, en sexto grado. Las razones de esto se le atribuían a la falta de escuelas secundarias y a la mejor educación que se tenía del otro lado de la frontera. Se menciona:

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 [sic]. Ensanchamiento y un perfeccionamiento de nuestra enseñanza escolar hay que ir más allá del sexto año hay que instituir la enseñanza secundaria [Torres Quintero, 1923c].

En una visita a las escuelas americanas se había encontrado que existían grupos de mujeres mexicanas que tomaban clases en una High School, y se tenían dos problemas: no habían estudiado más de seis años y no sabían inglés (AHSEP, 1923a). Sin embargo, a pesar de estos obstáculos este grupo había sido aceptado en las escuelas, creando con ellas grupos especiales. Se dice que

los americanos les estaban enseñando inglés pacientemente, pues así se les ordena lo que allá se llamaba “americanización”. Cuando las muchachas se cansan por no entender bien el inglés, las ponen a coser, a bordar, a dibujar y a cocinar [AHSEP, 1923a].

Es así como grupos de mujeres mexicanas eran integradas a escuelas americanas, debido a la falta de escuelas superiores y a las atenciones específicas en la educación de las mujeres. Es claro que no toda la población femenina optaba por tomar clases en California, quienes lo hacían muchas veces se debía al trabajo que obtenían en el lado estadounidense o por su posición económica y la cercanía que les permitía cruzar y tomar clases de ese lado de la frontera; lo que de alguna manera se presentaba como una desventaja para las autoridades que trataban de integrar a la población y en algún momento “mexicanizar”.

El objetivo de desarrollar distintos temas en este apartado, como la prostitución, el ideal de la mujer mexicana y la educación de estas, es debido a que en un principio se puede percibir la influencia de ciertas ideas emanadas de la posguerra, la cuales pareciera que influyen en gran medida en las prácticas y formación de las niñas en Baja California. Sin embargo, si bien Josefina Rendon Parra hizo un gran aporte sobre lo que debía ser la mujer, siguiendo los ideales que provenían del centro y sur del país, lo cierto es que solo “influyó” en cierto sector de la población femenina y, en cierta forma, los ideales solo quedaron en teoría de la “leyenda blanca” de lo que debía ser la mujer.

A pesar de que estas ideas no penetraron en toda la población femenina, debido a que cierto grupo de mujeres prefería emigrar a California para recibir educación de ese lado, el grupo de mujeres que se quedó a recibir la educación del lado mexicano recibió e introdujo estos ideales y prácticas que retomaban a la mujer como “la protectora del hogar” desde una perspectiva más mexicanizada, a diferencia de las que optaron por una educación en Estados Unidos. Además se podría decir que estos ideales de la mujer, que adoptaron las que se quedaron del lado mexicano, fueron parte importante para contrarrestar o, mejor dicho, diferenciar entre cierto grupo de mujeres: las protectoras del hogar y las “inmorales” que se encontraban en el servicio del vicio.

## EL DECAIMIENTO DEL PODER EN EL SECTOR EDUCATIVO Y SU PASO A LA FEDERALIZACIÓN, 1936

La entrada de Lázaro Cárdenas al poder como presidente de México el 1 de diciembre de 1934 representó gran cambio para el sector educativo debido a las ideas de una educación socialista que se comenzaron a promover en el país. Antes de que se implementaran este tipo de ideas en territorios como Baja California fue necesaria la reestructuración de las instituciones; para esto fue necesario el acuerdo firmado el 13 de marzo de 1936, en el que el presidente daba total consentimiento para federalizar las escuelas de esta zona. 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 situación de las escuelas y del personal recibido de esos gobiernos; y a la SHCP, que efectuara las reformas presupuestales requeridas [Del Rosario, 2006, p. 189].

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 institución encargada de la administración educativa, pasando a ser Dirección de Educación Federal, cuyo cambio fue designado por la Dirección General de Educación Primaria de los Estados y Territorios, perteneciente a las instituciones del centro del país (Del Rosario, 2006, p. 148). En un inicio se habían conformado cuatro zonas escolares: 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 la instauración de la educación socialista, ahora se habían designado 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 1ra. y 2da.” (Del Rosario, 2006, p. 154), dejando a las restantes sin supervisión, debido a su lejanía.

Una vez reorganizadas las instituciones encargadas de la educación en el territorio, se llevó a cabo la propagación de las ideas de la educación socialista. Los objetivos principales de esta educación en la frontera se basaban en lo siguiente:

Un aspecto importante de las escuelas fronterizas que la secretaría atenderá con todo cuidado consiste en desarrollar en los alumnos una ideología nacionalista que evite el contagio que acarrea la penetración extranjera; además incorpore al alma nacional a los repatriados orientándolos para que no desciendan del nivel cultural que alcanzaron durante su larga estancia en el extranjero procurando que formen colonias en donde conserven las características adquiridas y que vengán a construir para los pueblos adyacentes centros de acción educativa espontánea, automática y gratuita [Del Rosario, 2006, p. 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 [AHSEP, 1938].

Además, una de las preocupaciones de estas nuevas escuelas seguía siendo la penetración de ideas americanas en la población

mexicana, las cuales habían crecido e influenciado en gran parte de la sociedad en los gobiernos anteriores 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 resumía la vida en Tijuana de la siguiente manera: “costo de vida caro, 12,000 habitantes. Situación muy crítica, familias que carecen de lo indispensable” (AHSEP, 1936); mencionaba que existía un sinnúmero de centros de vicio y lugares de diversión que se les ofrecían a adultos, jóvenes y muchas veces a niños. Debido a este entorno que se vivía en Tijuana, el sector educativo tuvo que tomar medidas para ayudar a que los niños no cayeran en vicios o las mismas escuelas hacían campañas para la población, estas se enfocaban en problemas considerados graves para el municipio, como el alcoholismo.

Debido a que el alcoholismo era un problema recurrente, para 1930 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 (AHSEP-III, 1936a). Se creía además que hacían falta materiales escolares y cuidados, unificación del magisterio y definición de orientación con respecto a la labor social que debía desarrollar la escuela, principalmente en aspectos como el agrario y sindical. 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 (AHSEP, 1936).

Flores consideraba que era necesaria la rápida acción y mejorar la situación que se vivía en Tijuana para evitar la emigración de