

La resistencia maya a las escuelas rurales en Quintana Roo, 1928-1934¹

The Mayan resistance to rural school in Quintana Roo, 1928-1934

Justo Miguel Flores Escalante¹

justo16@yahoo.com

Resumen. De 1928 a 1934, el gobierno mexicano trató de implantar las escuelas rurales en el territorio de Quintana Roo. Los objetivos de éstas eran integrar a la dinámica nacional y castellanizar a los mayas de la zona quienes eran los herederos de la guerra de castas de Yucatán, conflicto que se inició en el oriente de la península yucateca en 1847. Muchos de los mayas rebeldes se refugiaron en las selvas del sur oriente de la citada región por 1850, en la parte centro sur del estado actual de Quintana Roo, y se mantuvieron autónomos de los gobiernos estatales de Yucatán y de Campeche y el nacional. Como es de esperarse los insumisos se opusieron cuando el Estado mexicano trató de implementar las escuelas rurales en sus poblaciones. Cómo era esa resistencia, cuáles fueron las expresiones de rechazo, por qué se dieron negociaciones respecto al establecimiento de las escuelas rurales y ¿logró el sistema educativo mexicano borrar la particular cultura y costumbres de los indígenas? son las preguntas de la presente investigación. El artículo aborda la resistencia de los mayas quintanarroenses bajo la óptica del concepto de resistencia, lenguaje oculto e infrapolítica propuesto por James Scott. Los sujetos de estudio son los indígenas y sus caciques y los maestros rurales enviados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

Palabras clave: resistencia, infrapolítica, discurso oculto y escuelas rurales.

Abstract. From 1928 to 1934 the Mexican government tried to establish rural schools in the federal territory of Quintana Roo. The goals were to integrate into the national dynamics and to “castillanize” the Mayas, who were the inheritors of Yucatan’s caste war, a struggle that began in 1847 in the eastern part of the peninsula. Many Mayan rebels sought refuge in the south east forests of that area around 1850, which is now the southern center of the state of Quintana Roo, and remained independent of the state governments of Campeche and Yucatán as well as of the national government. Naturally the Mayas resisted the establishment of rural schools by the Mexican state. The questions raised in this article are: How was that resistance? What were the expressions of rejection? Why did negotiations around the establishment of rural schools take place? Was the Mexican state able to erase the indigenous culture and customs? The article discusses the indigenous resistance based on James Scott’s concepts of resistance, hidden language and infrapolitics. The objects of study are the Mayas and their chiefs as well as the rural teachers sent by the Mexican Department of Public Education.

Key words: resistance, infrapolitics, hidden language and rural schools.

¹ Agradezco los valiosos comentarios de la Dra. Romana Falcón para la elaboración de este artículo. Todos los errores y omisiones que presente el trabajo son míos.

² Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

En 1847 se desencadenó en la península yucateca una de las rebeliones indígenas más importantes y devastadoras del siglo XIX mexicano, la llamada “guerra de castas”. Las secuelas de este conflicto armado se prolongaron hasta el siglo XX, en la porción sur-oriental de la península yucateca que actualmente ocupa el estado de Quintana Roo colindante al sur con Belice, antiguo dominio británico. Ahí los mayas rebeldes se refugiaron a partir de 1850 y se mantuvieron fuera del alcance de las administraciones central de México y de los estados vecinos de Campeche y de Yucatán³, hasta que en 1901 el gobierno federal derrotó a los insumisos al tomar Chan Santa Cruz.⁴

Los indígenas concentrados en la porción sur-oriental de la península de Yucatán adoptaron una cultura basada en la cruz parlante. El nuevo culto tomaba formas católicas y las fusionaba con significados de la cultura maya. Las cruces ya no poseían un cristo “blanco”, sino estaban vestidas con huipiles indios (Bricker, 1989, p. 25, 171). La religión basada en la cruz dio origen a un gobierno teocrático militar, en el cual los jefes militares desempeñaban al mismo tiempo papeles importantes como dirigentes religiosos. O bien, los líderes eran designados por los sacerdotes del culto a la cruz de acuerdo a las señales que enviaba ésta última, como fue el caso de Francisco May en la segunda década del siglo XX.⁵ Cabe mencionar que los mayas insurrectos tenían sus propios rangos militares basados en la organización del ejército yucateco del siglo XIX. Las comunidades contaban con sus generales, sargentos, cabos y sus consejos de soldados (Dumond, 2005, p. 644-646, 649-658). El primer gran centro ceremonial fue Chan Santa Cruz, luego surgieron Chunpom, Kantunilkin, Chancáh Veracruz, Tulum e Xcocal Guardia, que rivalizaron con la primera capital de los mayas insumisos (Careaga Viliesid, 1998, p. 109-141).

El antiguo territorio de los indígenas se empezó a modificar con la creación del territorio federal de

Quintana Roo en 1902 y la colonización impulsada por el gobierno federal en la rivera del Río Hondo frontera con Belice. Se establecieron poblaciones en la capital, Payo Obispo (Chetumal), Bacalar y en las islas de Cozumel y Mujeres. Aunada a esta migración, se sumaba la de las compañías chicleras y los trabajadores de las mismas que llegaban hasta los bosques tropicales de los mayas. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, el aumento y la disminución de la población variaban constantemente⁶, así como el control del gobierno mexicano en la zona (Dumond, 2005, 627-629; Macías Richard, 1997, p. 133-139; Careaga Viliesid, 1990, p. 159-170, 175-176).

El gobierno federal puso un especial interés en esta área fronteriza y en tratar de integrar a los mayas de la parte central del territorio de Quintana Roo a la dinámica nacional. Por un lado, las autoridades federales tuvieron motivos económicos y políticos para establecer el control de la zona, por ejemplo, obtener recursos por la producción de chicle y evitar la intromisión de los británicos a territorio mexicano.⁷ Por otro, en los años veinte el Estado mexicano empezó campañas que no sólo tenían el objetivo de alfabetizar sino crear un cambio social y cultural, incentivar el patriotismo y propiciar el desarrollo de la comunidad.⁸

Efectivamente, en 1921 durante la presidencia de Álvaro Obregón se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de José Vasconcelos. Uno de los principales programas para combatir el analfabetismo fueron las escuelas y maestros rurales. De 1931 a 1934, la Secretaría de Educación, al mando de Narciso Bassols, consolidó el proyecto de las escuelas rurales, las cuales continuaron con la misión de alfabetizar, castellanizar y de incorporación e integración a la cultura nacional del grueso de la población de un país mayoritariamente rural. Con la instauración de la educación socialista en 1934 estas tendencias se intensificaron.⁹

Ahora bien, de qué manera los mayas negociaron o rechazaron un sistema ideológico o “proyecto de

³ De 1821 a 1857 el estado de Yucatán comprendía a toda la península del mismo nombre. A partir de 1858, el distrito sur-occidental de Campeche se escindió de Yucatán y formó un nuevo estado reconocido por el Congreso, gobierno y demás entidades estatales de México en 1863. El gobierno de Porfirio Díaz creó de la parte sur-oriental de Yucatán el territorio federal de Quintana Roo en 1902, con dependencia directa de la ciudad de México, posteriormente el territorio fue erigido en estado en 1974. Geográficamente la península yucateca está rodeada por el Golfo de México al oeste y norte; al este el Mar Caribe; al sur colinda con Belice y Guatemala y al suroeste con el estado mexicano de Tabasco.

⁴ Para tener un panorama amplio de la guerra de castas el lector puede ver: Dumond (2005). Sobre los mayas rebeldes en Quintana Roo, su relación con el medio natural y los problemas con el gobierno federal, el lector puede ver los trabajos de Villalobos González (2006) y Macías Zapata (2002).

⁵ May en su adolescencia tuvo sueños que le indicaban que abriera una urna colocada en un nicho del *Balam Na*, así lo hizo y encontró un crucifijo y varios documentos. El *Ah kin*, sacerdote maya, interpretó aquello como una señal de que May debía ocupar el mando de la lucha contra el ejército federal y de las comunidades mayas insumisas de Quintana Roo (Careaga Viliesid, 1990, p. 175-176). Sobre las costumbres de los mayas insumisos ver también: Avila Zapata (1993, p. 35-37).

⁶ Para abundar más, consultar Macías Zapata (2002, 2004) y Villalobos González (2004, 2006).

⁷ Sobre estos puntos se pueden consultar los trabajos de Macías Richard (1997); Macías Zapata (2004) y Villalobos González (2004).

⁸ Raby (1968, p. 190). También Engracia Loyo menciona los problemas que tuvo el gobierno federal en su pretensión de tratar de centralizar la labor educativa, a raíz de la oposición de los estados en esas fechas (Loyo Bravo, 1998, p. 113-135).

⁹ Existen varios trabajos sobre los proyectos de educación que se implantaron durante los años veinte y treinta del siglo XX, en términos generales podemos mencionar que parece haber un consenso en: mostrar a la escuela rural, junto con los internados indígenas, como uno de los principales instrumentos para diseminar la ideología del Estado mexicano; antes del cardenismo, en señalar el afán de homogenizar al país por medio de la lengua castellana y de que en periodos presidenciales específicos, como en la época del maximato, la escuela pretendía combatir al fanatismo religioso. Por otra parte, Guillermo Palacios argumenta que el incorporacionismo y el integracionismo eran postulados educativos contrarios, pero a menudo se confundían en los planteamientos de las escuelas rurales. La incorporación estaba relacionada con el positivismo y sostenía la idea de conducir a las poblaciones marginadas a la cultura occidental moderna, es decir, “civilizar”. La integración era una corriente que respondía al incorporacionismo y estaba relacionada con ideas de la unidad nacional, pues trataba de uniformar la lengua, ambiciones y necesidades de los habitantes del país; buscaba construir la nación destruyendo la heterogeneidad cultural de México e integrar al individuo como instrumento básico de la unidad nacional y el resultado de la “síntesis revolucionaria”. Por eso, los propósitos de la escuela rural y sus planes de historia estaban enfocados a: “la universalización de la simbología patria, la uniformidad del culto a los héroes, la reglamentación de las fechas históricas, la selección cuidadosa de momentos del pasado que representaran consensos nacionales, puntos intermedios de convergencia indígenas, blancos, mestizos, ricos y pobres” (Palacios, 1999, cap. I, en específico p. 27-38, cita en p. 36). Otros trabajos que se pueden consultar son: Palacios (1998), Loyo Bravo (1996, p. 139-159), Greaves Lainé (1998, p. 137-262), Arce Gurza (1981, p. 173-223).

incorporación o integración nacional” y de castellanización llevados por la escuela rural en localidades que habían permanecido relativamente autónomas del gobierno federal. ¿Tuvo éxito este proyecto? ¿Hubo resistencia? Cuáles fueron las manifestaciones de esa resistencia de los indígenas y de qué tipo eran.

Propongo analizar la oposición de las comunidades mayas del centro de Quintana Roo a través del concepto de resistencia, lenguaje oculto y la infrapolítica establecidos por James C. Scott. Resaltaré las particularidades del caso estudiado con la finalidad de observar las características en las que puede aplicarse los planteamientos de Scott y los puntos en los cuáles se diferencia de las sociedades estudiadas por el mencionado autor.

Sostengo que el proyecto de los maestros rurales no logró erradicar a la cultura de los mayas porque el sistema de control de los profesores era muy endeble. Además de que los miembros del magisterio fueron agentes intermedios entre la autoridad del Estado y la comunidad indígena, no necesariamente trataban de subordinar o controlar a los indios. Por lo tanto lo anterior permitía a estos últimos hacer público el desafío contenido en su lenguaje oculto. Aunque en los momentos en que la escuela pudo relativamente funcionar por el apoyo de los líderes mayas y las autoridades federales, se dieron resistencias cotidianas que son típicas del lenguaje oculto y del disfraz y el anonimato propuesto por Scott. En las comunidades en donde se pretendió implantar las escuelas por los acuerdos de los jefes indígenas con los funcionarios federales, la población indígena contó con cierto margen de acción para aceptar o rechazar a las instituciones educativas. La aceptación o rechazo en parte tenían que ver con la conducta del maestro en el pueblo. Los abusos de los profesores aumentaban o motivaban la resistencia indígena.

El arte de la resistencia

Ahora bien es preciso describir el concepto de resistencia. Scott menciona que no sólo las rebeliones de los grupos dominados o subalternos muestran la resistencia hacia los sistemas de dominación imperantes en una sociedad. La resistencia puede existir de forma velada, imperceptible a las elites y, en ocasiones, hacerse explícita o más visible. El autor propone analizar las sociedades en donde los sistemas de dominación y las concepciones de inferioridad y superioridad están institucionalizados con estructuras ideológicas complejas y hay condiciones para que los amos y señores ejerzan con arbitrariedad su

autoridad sobre sus subordinados, como las sociedades esclavistas de América, la servidumbre europea y sistemas de castas de la India.¹⁰

No obstante Scott propone observar varios ámbitos políticos de interrelación entre dominados y dominadores que pueden aplicarse a otro tipo de sociedad. Por ejemplo, en el primer nivel el autor habla del discurso público, que es un autorretrato de las elites, un campo de acción en donde se espera que desempeñen su papel social e impongan formas de comportarse a sus subordinados. En dicha pintura halagadora de los dominadores se dan concesiones retóricas y espacios que la ideología dominante deja a la interpretación de los subalternos. Estos aspectos vuelven al discurso público un área de conflicto político (Scott, 2004, p. 42-43).

En el segundo nivel, el discurso oculto, que corresponde a un espacio de acción en el cual los subordinados se reúnen lejos de la vigilancia del poder. De ahí posiblemente surge una cultura disidente, porque los dominados pueden expresar sus quejas y descontento. De acuerdo con el autor existe una tercera área que permite a los subordinados mostrar parte de su cultura y oposición contra el sistema dominante a través del disfraz y el anonimato social. En esta definición caben los chismes, rumores, los cuentos populares, los chistes, canciones, códigos, eufemismos, entre otros, que son una versión un tanto esterilizada, ambigua y codificada del discurso oculto. Por último se llega a un cuarto nivel en donde se rompe la barrera entre discurso oculto y el público, expresándose un desafío abierto a las elites. Dicho acto puede traer como consecuencia una rápida represión de los dominadores, o bien, si no hay ésta un aumento del atrevimiento de los subordinados (Scott, 2004, p. 43-44).

Por lo tanto propongo utilizar el concepto de James Scott sobre el discurso oculto tanto en la resistencia cotidiana como en la infrapolítica. La primera incluye todos los actos de los subalternos, no necesariamente organizados ni estructurados bajo una ideología, que buscan mitigar, protestar veladamente u oponerse en la vida diaria a disposiciones de la clase dominante. Este tipo de expresión puede ir desde los gestos hasta el chisme, rumores y la burla (Scott, 1985, p. 289-292). El autor señala que el discurso oculto conlleva a una organización informal de las clases subalternas, que se manifiesta en el rechazo social y la presión. Por ejemplo, la que se realiza sobre un miembro que se pretende apartar del grupo para que desista de su actitud y no perjudique a los demás. Así se puede ver en el rechazo a campesinos que aceptan pagar por la renta de sus terrenos precios más altos que los demás; en las amenazas

¹⁰ Aunado a las sociedades descritas arriba, el autor se interesa por las “instituciones totales” como las cárceles, los campos de concentración y los campos de prisioneros de guerra (Scott, 2004, p. 46-47).

a los obreros que intentan trabajar durante una huelga, laborar por menor salario o el repudio a los trabajadores que tratan de quedar bien con el patrón. También, el lenguaje oculto se hace patente en formas de resistencia no organizadas que desafían más directamente a las elites, como cazar en veda, seguir explotando los bosques a los cuales se cree tener derechos, provocar incendios o negarse a pagar impuestos. Estas acciones aunque bajo disfraz y el anonimato se convierten en formas de infrapolítica porque presionan a la clase dominante a cambiar sus políticas públicas (Scott, 2004, capítulos I, II y VII). En otras palabras, la resistencia abierta tiene sus bases en formas discretas de resistencias, que se expresan de manera indirecta y que conforman la infrapolítica. Esta política desde abajo “[...] contiene gran parte de los cimientos culturales y estructurales de [...] la acción política visible” (Scott, 2004, p. 218).

Scott argumenta que el discurso oculto es una condición de una resistencia más que sustituto de ella, porque pretende modificar ciertas formas de conducta de los dominadores hacia los dominados: “podemos ver el lado social del discurso oculto como un terreno político que lucha por imponer, superando grandes obstáculos, ciertas formas de conducta y resistencia en las relaciones con los dominadores. En resumen, sería más exacto concebir el discurso oculto como una condición de la resistencia práctica que como un sustituto de ella” (Scott, 2004, p. 226).

Como ya mencionamos, Scott estudia sociedades en donde la dominación estuvo consolidada, en este sentido, el caso de los mayas irredentos de Quintana Roo presenta diferencias porque el control del gobierno federal o en su momento de los estados de Campeche y de Yucatán era incipiente o precario.¹¹ Estas particularidades las discutiré a lo largo de mi exposición así como las actitudes de los mayas rebeldes en las que puede aplicarse los planteamientos de Scott.

Hay que tener en cuenta que la implantación de un sistema hegemónico da pie a los conflictos y a la resistencia de la sociedad sobre la cual se quiere imponer, lo que abre la puerta a las negociaciones (Scott, 2004, p. 100-104). Para darnos una idea del sistema ideológico de la SEP que pretendían establecer las escuelas rurales en las comunidades mayas, el director federal en este rubro argumentaba: “[...] [el objetivo de Florentino Guzmán era] la incorporación cultural de los irredentos indígenas mayas que pueblan el territorio [de Quintana Roo]. Desde entonces mi mayor obsesión ha sido la de liberar a esta

doliente tribu integrada de hombres oprimidos por el olvido, a través de las generaciones, para elevarla a un plano superior encuazándola (sic) por una existencia humana y más digna [...]”. También hacerlos conscientes que eran parte de la “gran familia mexicana”.¹² En la siguiente sección veremos cómo se intentó imponer las escuelas rurales en las selvas quintanarroenses.

Los centros de operación, su comarca y sus jefes

La relación de los jefes mayas con las elites “blancas” o mestizas para controlar al grueso de la población no es un argumento nuevo; varios autores que han analizado la dominación colonial en la península de Yucatán señalan la colaboración de los jefes locales mayas, *los batabes*, con los españoles para sostener tal sistema.¹³ Incluso Terry Rugeley argumenta que el origen de la guerra de castas provino del rompimiento de la alianza o coordinación colonial de las elites mayas con los “blancos yucatecos” (Rugeley, 1997, p. 157-177). No era raro que en una zona compleja como el centro de Quintana Roo, se recurriera de nuevo a ese tipo de relaciones para establecer cierto control. Afianzando éste último con otro elemento: la escuela, “[...] instrumento hegemónico por excelencia en la sociedad moderna [...]” (Scott, 2004, p. 135).

Algunas de las comunidades de los líderes que permitieron la entrada de los maestros rurales como Santa Cruz de Bravo, Santa Cruz Chunpom y Petcacab se convirtieron en base de operaciones para implantar las escuelas en su comarca. La elección de dichos pueblos por los funcionarios de la SEP no era fortuita; Santa Cruz de Bravo tenía la importancia de ser centro religioso y militar de los mayas insurrectos, era la antigua capital de la región, la Chan Santa Cruz de los indígenas de la guerra de castas; contaba con nueve pueblos: Tusik, Señor, Chan-Chén-Laz, San José, Chuncunché, Yax Kax, Xmabén e Xcalal, aunque no todos obedecían la autoridad de Francisco May (Secretaría de la Presidencia, 1975, p. 11). Por su parte, Santa Cruz Chunpom fue un lugar ceremonial que concentraba tropas de las poblaciones vecinas; el pueblo congregaba a Yodzonot, Chunón y las rancherías de Pixoy y Chanchén. Petcacab agrupaba a las poblaciones de Santa María y San Pedro Kopchén.

Gracias a la alianza de Francisco May con Venustiano Carranza en 1918, el gobierno federal pudo

¹¹ En 1931, el presidente Pascual Ortiz Rubio decretó la reforma constitucional que suprimía el territorio federal de Quintana Roo y lo integraba a los estados vecinos de Campeche y Yucatán. Sin embargo en 1935, el presidente Lázaro Cárdenas volvió a establecer el territorio de Quintana Roo. Cabe mencionar que en el caso de las escuelas rurales en Quintana Roo siguieron siendo jurisdicción federal. Si el lector desea consultar datos sobre la división de Quintana Roo ver: Careaga Villesid (1990, T. II, p. 175-182, 220-221, 1990, p. 193-203).

¹² Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 87 y 90).

¹³ El lector puede consultar los trabajos de Farriss (1992) y Quezada (1993).

establecer algunas escuelas en la comarca maya insumisa. En 1919, May acordó fundar una escuela en Santa Cruz, la cual funcionó irregularmente.¹⁴ En 1929 con la finalidad de consolidar la labor educativa en el territorio de Quintana Roo, el gobernador del mismo, José Siurob, y otros funcionarios visitaron la localidad y pidieron a May no obstaculizar y favorecer el establecimiento de la escuela (Avila Zapata, 1993, p. 73-77). Las negociaciones con el jefe maya dieron pie a que en varias comunidades indígenas de su jurisdicción pudieran admitir a los maestros rurales.¹⁵ Por esas mismas fechas los funcionarios de la SEP lograron atraerse a otro jefe maya importante, Concepción Poot de Petcacab.¹⁶

No obstante la acción de admitir las escuelas y la ideología que portaban trajo serias consecuencias para los liderazgos de los jefes indígenas. El sistema ideológico que se pretendía implantar por los pactos entre líderes mayas y autoridades federales fue cuestionado, impugnado y aceptado a regañadientes. Las alianzas de May con el gobierno federal motivaron que otros jefes mayas de las aldeas al norte de Santa Cruz rompieran con el cacique de esta localidad. En 1919, cuando May autorizó el establecimiento de una escuela en Santa Cruz, el jefe de Santa Cruz Chunpom se sublevó y hubo levantamientos armados en Playa de Carmen. El mensaje era claro, las negociaciones con el gobierno federal no serían aceptadas por los mayas del centro de Quintana Roo. Posteriormente, Evaristo Zuulub establecido en Dzúlá y Concepción Cituk en Xmabén se opusieron a May, al gobierno federal y a la implantación de las escuelas rurales (Ramos Díaz, 1997, p. 155-158, 170-171). De estas últimas poblaciones nos ocuparemos más adelante.

Sin embargo, Juan B. Vega, líder de Chunpom, acompañó a Florentino Guzmán, director de educación federal de escuelas rurales, en la expedición de profesores por el área maya de Quintana Roo en 1929. Guzmán en el viaje se ganó la confianza de Vega, quien aceptó colaborar en el establecimiento de escuelas en su zona de influencia.¹⁷ Santa Cruz Chunpom era un centro religioso y militar de la comarca, donde normalmente hacían guardia 25 o 30 personas. Pero al presentarse la expedición había unos 100 guardias armados “cada uno con sus carabinas 30-30 y armas reglamentarias del ejército, con sus respec-

tivas dotaciones de parque”. Juan Bautista Vega convocó a una junta con las tropas para explicarles el motivo de la expedición de los maestros, pero los soldados indígenas se mostraron indiferentes o se opusieron. Pese a ello, Vega defendió la misión de los profesores “[...] anunciándoles hasta los futuros males para ellos en caso de no acceder”.¹⁸

La participación de los líderes mayas mencionados no evitó la resistencia a las escuelas, la población dio muestras de su relativa autonomía al expresar su rechazo a las instituciones educativas. Concepción Poot y el mismo jefe de San Pedro Kopchén no lograron convencer a los habitantes del lugar para que aceptaran la escuela. En noviembre de 1932, el inspector Juan Flores señaló que durante su visita al lugar se dio cuenta de la escasa asistencia a la escuela. El profesor al cuestionar al jefe Kopchén, capitán Marcelino Chan, sobre la falta del alumnado éste se contentó “[...] con darnos como razones, que él no puede obligar a los demás niños a concurrir porque no es su padre [...] Es el pueblo más indócil de la región controlada por las escuelas [...]”.¹⁹

En cuánto a Francisco May su control sobre Santa Cruz logró aumentar el número de estudiantes en la escuela. Pero ejercer tal mando le costaba la pérdida de respeto por lo que en ocasiones trataba de mantenerse al margen. El 3 de mayo de 1928, en Santa Cruz de Bravo se congregaron varios jefes bajo el mando de May con motivo de las fiestas religiosas, entre ellos los de Dzúlá y Kopchén localidades que rechazaban a las escuelas. May al cuestionarlos sobre su rechazo a las instituciones educativas, los líderes de las poblaciones citadas le dijeron: “[...] que la gente no deseaba las escuelas y que tampoco había locales para instalarse [...]”.²⁰ En diciembre de 1928, el inspector Leónides Ayala destacó que el general May tenía una actitud evasiva sobre la instalación de las escuelas y desconocía el apoyo que había prometido.²¹

El mismo May optaba por evitar que sus propios hijos asistieran a la primaria en determinados momentos.²² También alegaba no poder obligar a las demás comunidades de la comarca a aceptar las escuelas, que dependía de ellas mismas. El director federal Florentino Guzmán corroboró la resistencia de los mayas a las instituciones educativas en su informe de junio de 1928: “Todo lo narrado demuestra con evidencia, la oposición terminante de

¹⁴ Informes de Jesús Brambila, inspector escolar, 2 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, ff. 85).

¹⁵ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 92-93).

¹⁶ Informe del inspector Florentino Guzmán, 4 de abril de 1928 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 1, años de 1927-1928, fjs. 61, 85-86).

¹⁷ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 90-91). Informe de Florentino Guzmán, 13 de mayo de 1929 (AHSEP, caja 13, años de 1928-1935, exp. 13, ff. 9).

¹⁸ Chunpom contaba con 19 casas de palma con madera, incluyendo la iglesia y el cuartel. La población era importante por la fuerza armada que se concentraba allí y los niños en edad escolar llegaban a 22. Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 90-91).

¹⁹ En general en este poblado hubo mucha reticencia a aceptar las escuelas, hasta enero de 1934 todavía no se aceptaba la construcción del edificio de la escuela. Informe del inspector Juan I. Flores, 9 de noviembre de 1932; e Informe de Santiago Pacheco Cruz, 22 de enero de 1934 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161(IV-14)/410, años 1930-1938, fjs. 23 y 50).

²⁰ Acta de 10 de mayo de 1928, Cozumel, Quintana Roo (AHSEP, exp. 7, años 1927-1935, ff. 14).

²¹ Informe de Leónides Ayala de 9 de diciembre de 1928 (AHSEP, caja 16, exp. 1, años 1928-1929, ff. 50-51).

²² Informe de Leónides Ayala de 26 de noviembre de 1928; Informe de Sara Aguilar de 31 de octubre de 1929 y 28 de febrero de 1928 (AHSEP, caja 1, años de 1928-1929, fjs. 1, 8, 15-18).

los indígenas, inclusive los jefes supremos de ellos, para aceptar escuelas [...]”.²³

La relación entre los jefes mayas y sus subordinados la expresó de manera clara el inspector Leónides Ayala. Él hizo notar que si bien los primeros tenían cierto poder para evitar el establecimiento de las escuelas, los segundos también tenían una relativa fuerza para negarse a admitirlas y los líderes optaban por no acrecentar su descontento:

*Porque aún queriendo algunos miembros de la tribu [aceptar a la escuela y maestros], si el jefe inmediato no quiere o el general May, acatan su voluntad. Porque, por el contrario, si la tribu no quiere la escuela, aun que el comandante acepte o el general May, ambos respetan invariablemente, solo en este caso, la voluntad de sus pueblos [...].*²⁴

Podemos reflexionar que pese a la obediencia y lealtad que pudieran tener los mayas a sus líderes, el rechazo a las escuelas iba más allá de esa relación. Los mayas se oponían a una ideología que trataba de sobreposicionarse a la suya mediante la coerción ejercida por sus mismos jefes y las autoridades federales. Entonces bien podemos ver las expresiones de resistencia de los mayas insumisos de Quintana Roo, hasta cierto punto libres de la manipulación de sus jefes y sus tratos con el gobierno. En otras palabras, es válido realizar un estudio de la resistencia en los términos que plantea Scott, en lugar de optar por hacer un trabajo sobre el caciquismo en la región.²⁵ No demerito esta última alternativa sino más bien justifico la presente investigación. En los reglones siguientes desarrollo las expresiones de resistencia que tenían los mayas de la zona central de Quintana Roo y la defensa de su cultura.

De la resistencia cotidiana al desafío abierto

Los mayas tenían dos grandes ventajas para el surgimiento de un lenguaje oculto: la lengua nativa y el medio geográfico inhóspito. La primera protegía a los indígenas de los profesores que no hablaban el idioma. En lengua maya se les podía insultar o llamar despectivamente, como lo señaló el inspector Juan I. Flores en su expedición por las comunidades indígenas. El maestro observó el

rechazo contra la gente mestiza que hablaba castellano y un odio al “blanco” o a las personas del centro del país. A este último llamaban peyorativamente “huacho”. Así habían denominado a Flores cuando visitó a una mujer en Chunyuy, tratándola de convencer de que mandara a sus hijos a la escuela. La señora preguntó a los profesores que auxiliaban a Flores, Tamay y Ávila, en maya que quién era el “huacho”, o sea se refería al citado inspector.²⁶

Además la enseñanza del castellano se limitaba a las aulas de la escuela porque en las casas las familias seguían hablando idioma nativo. En 1935, el director federal, Florentino Guzmán, hacía notar que la labor de castellanización no estaba teniendo el alcance debido, porque sólo se enfocaba a los niños, mientras los adultos se negaban a aprender el idioma. En las casas y en los pueblos mayas se seguía hablando la lengua nativa.²⁷ Así que en este punto la labor de castellanizar del proyecto ideológico del Estado mexicano no abarcaba los espacios privados de los mayas, ni mucho menos lo eliminaba como forma de lenguaje oculto. El castellano se limitaba a las pequeñas áreas de control de los profesores: los salones de clases. No es fortuito que el director de la SEP encargado de la región señalara la necesidad de preparar a maestros cuya habla materna fuera el maya, para romper con las barreras del idioma y consolidar los objetivos de las escuelas rurales.²⁸

Por otra parte las comunidades mayas se comunicaban entre sí dentro de las selvas desconocidas para el gobierno federal. Estos aspectos propiciaban un lenguaje oculto cohesionado para resistir la intromisión de los maestros. El medio geográfico y las redes de comunicación internas creaban el espacio anónimo ideal para la circulación del lenguaje oculto, transmitido por los rumores y los chismes sobre las escuelas y los maestros rurales. Florentino Guzmán en su viaje por la región maya quintanarroense informaba a sus superiores de la SEP las consejas que corrían por las comunidades mayas:

*[...] que las escuelas son corruptoras de la vida y costumbres de los nativos; el verdadero móvil de mis intenciones [de Guzmán] es el lucro y el engorde de mis ingresos; de que las provisiones alimenticias las reciben tarde y caras por las maniobras que pongo en juego; y que yo soy el verdadero despojador de sus tierras. Si a todas estas murmuraciones pérfidas se agrega la superstición de los nativos de que las escuelas les enferma el cuerpo y los ojos [...].*²⁹

²³ Informe de Florentino Guzmán, 25 de junio de 1928 (AHSEP, caja 12, exp. 3, fjs. 13-16).

²⁴ Informe de Leonides Ayala, 24 de noviembre de 1928 (AHSEP, caja 16, exp. 1, años 1928-1929, fjs. 42-42v).

²⁵ Si el lector desea conocer más sobre el tema del caciquismo en México se recomienda: Falcón (1984).

²⁶ Informe de Juan I. Flores, 22 de abril de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/399, 12-12v).

²⁷ Informe de Florentino Guzmán, 15 de julio de 1935 (AHSEP, caja 12, exp. 1, años de 1930-1935, fjs. 65-66).

²⁸ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 94-95). Informe de Leónides Ayala, 31 de enero de 1929 (AHSEP, caja 16, exp. 1, años de 1928-1929, fjs. 71). Informe de Florentino Guzmán, 15 de julio de 1935 (AHSEP, caja 12, exp. 1, años de 1930-1935, fjs. 67).

²⁹ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fjs. 95).

El inspector Leónides Ayala también comentaba que los mayas notaban que algunos de los maestros eran funcionarios que el gobierno enviaba para vigilarlos, o bien, como parte del mismo eran responsables de los problemas que ellos tenían por la explotación de la selva. Para enrarecer más el ambiente, los comerciantes ambulantes diseminaban en las comunidades la idea que las escuelas sólo servían para echar a perder a los pueblos. Además existían divisiones entre las tribus de May y las de Vega, las primeras creían que éste último líder mandaba a las escuelas para perjudicarlos.³⁰

Ante este panorama adverso y complicado, los profesores rurales difícilmente eran admitidos en las comunidades indígenas. El ingenio del profesor, la música y el cinematógrafo mitigaban el rechazo. Pero una vez pasada la tolerancia de los mayas, la resistencia al intruso se hacía presente. Las formas más inofensivas fueron las groserías y negarse a cortar el cabello, signo de civilidad que llevaba la escuela. En la mayoría de los casos las formas veladas o inofensivas de resistencia se hacían más desafiantes al no ser controladas. La comunidad se negaba a proporcionar alimentos y hospedaje a los profesores, los alumnos no asistían a las aulas y se oponían a la construcción de edificios para la escuela. Estas acciones se enfocaban directamente a hacer fracasar el proyecto de las escuelas rurales.

Algunos maestros trataban de solucionar los problemas que se presentaban en las comunidades indígenas. Ante la falta de alimentos acudían a abastecerse a poblaciones cercanas y pedían la intervención de las autoridades locales para intentar resolver los obstáculos sobre la construcción de las escuelas y disminuir el ausentismo. Sin embargo los profesores estaban conscientes de no presionar demasiado a los indígenas porque sabían que éstos podían irse a los montes y abandonar la comunidad. De nuevo el medio geográfico se convertía en espacio propicio para la resistencia. Sabedores de dicha ventaja, los indígenas desafiaban abiertamente a los maestros cuando iban a buscarlos para que mandaran a sus hijos a la escuela. Las formas de rechazo iban desde actos como echarles agua hasta encerrarse en sus casas cuando los profesores llegaban a las comunidades esperando pacientemente a que se fueran, o bien, intimidándolos con disparos. Veamos algunos ejemplos.

En la misma Santa Cruz de Bravo, sitio estratégico por ser centro ceremonial de los mayas de la comarca y punto de reunión de varias personas de pueblos vecinos. Los maestros trataban de atraer a los guardias de la iglesia

local con el fin de alfabetizarlos y romper la resistencia de sus comunidades de origen. Pero la asistencia en la escuela caía constantemente, los padres argumentaban que necesitaban a sus hijos en la milpa, que los profesores cambiaban constantemente y aprovechaban los periodos vacacionales para no volver a mandar a sus hijos. Los maestros tenían que valerse de diversas estrategias para hacer volver a los niños. Como ya mencionamos, dichas acciones podían ser el recurrir a las autoridades mayas y federales en la localidad, o bien, realizar visitas de casa en casa. Sin embargo, el profesor Juan I. Flores hacía notar que

[...] los indígenas, son completamente refractarios y no hay medios de obligarlos [a que mandaran a sus hijos a la escuela], so pena de hacer que se retiren de la población y se pierdan otra vez en medio de los bosques. El general May no presta ninguna ayuda y por el contrario, también parece refractario, según me informa el maestro ayudante [Gonzalo Peña O.] que es quien posee el idioma maya y habla con los indígenas. Algunos le han arrojado agua como se corre a los cerdos y a los perros, al hacer el censo y presentar su demanda de concurrencia de los niños [...].³¹

En 1933, la asistencia en Santa Cruz de Bravo no mejoraba. Así lo mencionaban los informes del profesor Gonzalo Peña cuando relató que el director de educación federal, Santiago Pacheco, exhortó a los padres de familia a que enviaran a sus hijos a la escuela para vencer el ausentismo. Al siguiente año, el director del plantel, José Vázquez, y varios alumnos de la escuela solicitaron al presidente municipal su intervención para resolver el problema de las inasistencias.³² Esto indicaba que para el año de 1934 la resistencia a la institución educativa aún era fuerte y ponía en peligro el proyecto de alfabetización en la localidad.

Por otra parte, en Chunyuy el profesor Ramón Bersunza recibía todo tipo de groserías, el inspector Juan Flores le indicaba que tenía que poner remedio a esta situación.³³ En Kopchen se habían diseminado rumores de que el maestro Porfirio Ramírez no duraría mucho tiempo en la comunidad, por eso los habitantes se negaron a apoyarlo en la edificación del inmueble escolar. Probablemente los indígenas de Kopchén consideraban lo anterior como un acto inútil, aunado a que el jefe del lugar se oponía a la edificación del inmueble.³⁴ Mientras en el poblado de Xiutil los habitantes se dividían en dos bandos, uno a favor de la escuela al mando de Anselmo

³⁰ Informe de Leonides Ayala, 24 de noviembre de 1928 (AHSEP, caja 16, exp. 1, años de 1928-1929, ff. 42-42v.).

³¹ Informe del inspector Juan I. Flores, 12 de abril de 1932 (AHSEP, caja 1, años de 1928-1934, ff. 45).

³² Informe del profesor Gonzalo Peña, 2 de julio de 1933 y Oficio de 21 de abril de 1934 (AHSEP, años 1928-1934, ffs. 103-104 y 135).

³³ Informe de Juan I. Flores, 5 de noviembre de 1932 (AHSEP, caja 3, referencia IV/161 (IV-14)/ 409, ff. 6).

³⁴ Santiago Pacheco Cruz, 30 de junio de 1933 y 22 de enero de 1934 (AHSEP, caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/410, años 1930-1938, ffs. 45 y 50).

Ham y otro comandado por Naz, quienes se oponían a la construcción del edificio del plantel educativo. Para evitar conflictos las autoridades de la SEP consideraron conveniente no construir la escuela hasta que la institución estuviera arraigada en la comunidad.³⁵ Cabe destacar que en comunidades como Petcacab, ya mencionada en páginas anteriores, la instauración de la escuela rural fue relativamente más rápida que en los pueblos citados.

Un pueblo que contiene buena parte de las resistencias arriba mencionadas fue el de San José.³⁶ De acuerdo con el informe de Luis Ramírez, la comunidad rechazaba dejar su cultura, lengua, vestidos, costumbres y manera de ser típicamente de los indígenas, “que no se han querido asimilar a la cultura por la que luchan nuestras escuelas; el fanatismo está profundamente arraigado en ellos y poco se ha logrado para ir quitando estas lacras”.³⁷

Efectivamente, la resistencia en San José iba desde que los adultos se negaban a que el profesor Gaspar García les cortara el pelo cuando estaban descontentos, hasta sólo permitirle a dicho maestro estar en el poblado por 8 o 10 días. Los indígenas se lo indicaban con manifestaciones de su incomodidad y le expresaban sus amenazas de hacerle sufrir su ira. El local de la escuela estaba en muy malas condiciones, los mayas se negaban a hacerle modificaciones e incluso no proporcionaban hospedaje al profesor que tenía que dormir en el monte. Además los habitantes se oponían a venderle alimentos a García, quien tenía que ir a comprarlos a Valladolid en Yucatán o Santa Cruz.

A García lo admitían momentáneamente en el pueblo porque hacía uso de “todo los medios de conquista”, como eran funciones de títeres, juegos de destreza, obras de teatro y proyección de filmes del cinematógrafo. Con las exposiciones de dichos medios de comunicación García vertía sugerencias e indicaciones de “civilización” a los indígenas. En el tiempo que la comunidad le permitía estar al profesor, éste se encargaba de castellanizar a los niños. Aún así la comunidad se mantenía cerrada.

La resistencia a las escuelas se radicalizaba más en comunidades como Tusik y Dzúlá. La primera se mostró hostil desde las primeras expediciones de los maestros. El director de escuelas rurales de la SEP, Florentino Guzmán, relató que era un pueblo pintoresco de 25 casas en donde no encontraron ninguna “persona desnuda”. En esta localidad la gente se encerró en sus casas y fracasó todo intento de comunicación. Por la noche los habitantes mostraron su hostilidad disparando sus armas y sonando sus cuernos. Los expedicionarios lograron que un lugareño

los guiara para salir del pueblo, con la promesa de pagarle y no denunciarlo a sus vecinos.³⁸

En Dzúlá los habitantes también se mostraban hostiles a los maestros y no les permitían la permanencia en su localidad. Así lo hizo ver el inspector Claudio Cortés; cuando por error llegó al poblado los habitantes se negaron a proporcionarle hospedaje y alimentos para ellos y sus bestias. Si momentáneamente se les toleró fue porque uno de los profesores tocó la guitarra y la música agradó a los indígenas (Ramos Díaz, 1997, p. 171-172).

Pero las agresiones de los habitantes de Dzúlá no se concretaban a su comunidad, se extendían a poblaciones vecinas que ya habían admitido a las escuelas. Tal fue el caso de Xyatil, en donde el inspector Jesús Brambila logró que el cabo Anselmo Tamay, protector de la escuela, no se fuera de la comunidad. Tamay hizo ver al inspector que a cambio de su lealtad el gobierno no le garantizaba protección contra los exaltados de Dzúlá.³⁹

En efecto gente de la población rebelde de Dzúlá se infiltraba en la comunidad Xyatil para que no aceptaran a las escuelas, rechazaran al profesor y al cabo. Quien realizaba esta propaganda en la población era el indígena Emeterio Chan. Incluso el cabo Tamay estaba bajo amenaza de muerte. Por este motivo, él y el maestro rural Francisco Ávila estaban armados. Juan Flores, inspector de educación, señalaba a las autoridades educativas no perder de vista las amenazas que sufrían dichos personajes. Además el funcionario de la SEP mencionaba que en toda la región el sargento de Dzúlá no dejaba de hostilizar a los maestros de los alrededores para que no instalaran las escuelas, porque existía la creencia de que no dependen de ningún gobierno y que no están obligados a respetar a los empleados y educadores del mismo. También, el inspector comentaba que cuando había tratado de decirles a los cabos y sargentos de las comunidades indígenas de la comarca sobre el propósito benéfico del gobierno de establecer escuelas en su comunidad y que mandaran a sus hijos, dichos líderes le respondían que “allí no manda el gobierno”.⁴⁰ Pese a todo, la escuela de Xyatil logró subsistir por el apoyo de parte de sus pobladores.

Podemos usar el concepto de resistencia cotidiana de Scott y los ámbitos políticos de interacción política de los dominadores y los subordinados como ya hemos visto. Estoy de acuerdo con Scott en el planteamiento de que mientras el insulto y las manifestaciones de resistencia no sean controlados, éstos se hacen cada vez más agresivos y desafiantes, poniendo en entredicho la validez del sistema ideológico a

³⁵ Informe de Florentino Guzmán, 13 de julio de 1930 (AHSEP, caja 12, exp. 1, leg. 3, años 1929-1930, f. 132).

³⁶ Información de toda esta parte fue tomada de AHSEP (caja 2, referencia IV/161 (IV-14) 23021, fjs. 1-10).

³⁷ Informe de Luis G. Ramírez, 17 de octubre de 1933 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14) 23021, f. 9).

³⁸ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, f. 92).

³⁹ Informe de Jesús Brambila Oliva e Informe de Juan I. Flores, 22 de abril de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/399, fjs. 1-21, en especial fjs. 8 y 12-12v.).

⁴⁰ Informe de Juan I. Flores, 22 de abril de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/399, fjs. 1-21, en especial f. 12v.).

implantar. Los mayas insumisos frecuentemente pasaban de manifestaciones de resistencia cotidiana y localizadas en los primeros tres niveles de relación política al cuarto estrato, donde ocurría el choque social con los maestros y las autoridades. Asimismo coincido con el autor en que todo sistema hegemónico que se trata de establecer da pie al enfrentamiento social y no abarca completamente a toda la sociedad.⁴¹ La escuela como instrumento hegemónico del Estado mexicano y su labor de castellanización no lograron impedir que los mayas de Quintana Roo continuaran hablando su lengua.

Sin embargo, de lo arriba expuesto preciso que los mayas insumisos no estaban bajo un dominio represivo implantado por la escuela, lo que permitía a los mayas tener un “lenguaje oculto” cohesionado, protegido por la lengua maya y el medio geográfico. Aquí nuestra investigación tiene particularidades en los tipos de resistencia que se presentan que la separan de los argumentos de Scott. Porque el mencionado autor dice que el lenguaje oculto no necesariamente se da en un espacio físico determinado y que los lenguajes ocultos cohesionados, “cocidos”, se producen en sociedades donde hay cierta libertad de los subordinados pero sus expresiones son matizadas y no tan agresivas. En el caso de sociedades con un sistema de dominación represivo, Scott sugiere que el lenguaje oculto está crudo y tiene, por las características de su sistema, expresiones agresivas (Scott, 2004, p. 150, 254-255). En la situación de los indígenas del centro de Quintana Roo, ellos tienen bastante libertad para fomentar lenguaje oculto contra la escuela y sus manifestaciones son agresivas. En reglones siguientes expondré las ideas que sustentan las actitudes de los indígenas y que hacen que su lenguaje oculto se haga visible.

La infrapolítica de los mayas

Las acciones de resistencia arriba esbozadas tenían su fundamento en el descontento por medidas tomadas por el gobierno del territorio y actos de los maestros. Los mayas rompían la esfera del discurso oculto y desafiaban abiertamente al sistema buscando la modificación de las políticas de las autoridades. Las ideas en la infrapolítica de los mayas que justificaban su enfrentamiento velado o directo eran: la defensa de su cultura y costumbres ante la nueva ideología que la escuela pretendía implantar; el descontento con los maestros que no se acoplaban a la comunidad, exigían bienes que no les podían dar los indígenas y que en ocasiones abusaban de sus mujeres y el reclamo de la invasión de las compañías del chicle en zonas selváticas que consideraban sus tierras.

Varios de los puntos arriba referidos fueron expresados por los habitantes de Chunón.⁴² En esta población podemos ver la resistencia cultural y contra los abusos de los maestros. A finales de marzo de 1932, el profesor Gabriel Navarrete llegó a Chun-Hoon o Chunón. Allí enfrentó muestras de oposición por parte de las mujeres del lugar. Al llegar a la población el profesor se percató que los padres no se encontraban por haber ido de servicio a Chupom. Entonces Navarrete se dirigió a la casa del comandante Cristino Cen para solicitarle los bienes de la escuela. Como no estaba Cen, su esposa le indicó que ella nada podía hacer hasta el regreso de su marido.

En tanto regresaba la autoridad indígena al pueblo, Navarrete trató de ganarse la confianza de los niños. Con juegos, cuentos y pláticas atrajo a 13 niños, a los cuáles les hablaba primero en maya y luego una vez que ganaba su atención practicaba con ellos el español. Con ello ponía en marcha la castellanización. Pero las mujeres reaccionaron a la presencia de Navarrete, reprendieron a los infantes señalándoles que en ausencia de sus esposos ellas no tenían autorización para que fueran a ver al profesor.

El 5 de abril el comandante regresó al pueblo, el maestro rural fue a buscarlo para pedirle los útiles escolares. Pero Cen lo trató con “lujo” de aspereza, haciéndole ver que los habitantes del lugar le habían dado al director de educación un acta con sus huellas digitales pidiéndole que no se enviaran más maestros. Navarrete le hizo ver que no podían “seguir viviendo en el seno de la ignorancia, mientras los otros pueblos avanzaban a la civilización”.⁴³ Finalmente, Cen aceptó reunir a los vecinos para que el profesor que hablaba maya les expusiera sus motivos.

La junta se programó para el 20 de abril, en tanto Navarrete trabajaba para ganarse el apoyo de los pobladores, sólo consiguió que una minoría lo apoyara, pues según el profesor los habitantes “naufagaban en el fanatismo”. Sin embargo, el día de la reunión los pobladores le harían ver a Navarrete los motivos de su rechazo a los maestros rurales:

*Los maestros anteriores sólo permanecían unos cuantos días y luego pretextando estar enfermos se iban del lugar debiéndoles una que otra cosa; que en el corto tiempo que hacían lo empleaban en remendar sus costumbres, tratando que trastocaran éstas que habían sido lega[da]s a ellos por sus seres más queridos, por las que implanta la civilización; que se mofaban cruelmente de su religión prometiéndoles que muy pronto vendrían a quemar al cristo que ellos adoran, lo que los dejó alarmadísimos.*⁴⁴

⁴¹ Ver la parte metodológica de este trabajo y consultar Scott (2004, p. 254).

⁴² Este apartado está basado en AHSEP (caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fjs. 1-10).

⁴³ Oficio de Gabriel Navarrete, 30 de abril de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fj. 2).

⁴⁴ Oficio de Gabriel Navarrete, 30 de abril de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fj. 3).

Además los indígenas le señalaron a Navarrete que si mandaban a sus hijos a la escuela y los alejaban de las sembraderas en donde trabajan útilmente era para que aprendieran a leer y a firmar, no para que pasaran el tiempo cantando y con juegos inútiles. El maestro rural sólo pudo convencer a cinco padres de familia para que mandaran a sus hijos a la escuela. Tampoco logró mucha ayuda para realizar labores de mejora en el edificio escolar, pues los padres retiraban a sus hijos cuando los veían trabajando. Aunque los jefes de familia contribuyeron con mejoras del plantel educativo, muy pocos continuaron enviando a sus hijos y sólo cuatro adultos se inscribieron en la escuela nocturna.

La comunidad siguió reacia la intromisión de Navarrete. El 28 de junio de 1932, el maestro rural suspendió las labores agrícolas debido a que un cadáver humano estaba enterrado cerca. El profesor trató de que los habitantes modificaran su costumbre de sepultar a los muertos dentro del poblado, pero no consiguió nada “pues alegaban que las costumbres es una segunda naturaleza” (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fj. 5).

Las cosas se complicaron más en julio de 1932. En esa fecha cuando Navarrete se ausentó temporalmente de Chunón, ocurrió el asesinato de Anastasio González, una de las personas que más colaboraba con el profesor en la escuela. Al regreso al pueblo y al notar la alarma por la ausencia de González, Navarrete formó un grupo para buscarlo en la selva donde efectivamente halló el cadáver. Quiso que la gente del lugar lo acompañara a Chunpom para denunciar los hechos pero sólo obtuvo negativas. El comandante de aquel poblado, Juan Vega, convocó a junta a los vecinos de Chunón, quienes señalaron que el crimen lo pudo haber cometido Mónico Rosado. Los datos del suceso fueron enviados a Santa Cruz de Bravo a insistencia de Navarrete y el maestro de Chunpom, pese a la oposición del comandante militar y los jefes de la tribu de Chunón. Sin embargo, los líderes de la localidad amenazaron al profesor diciéndole que si intervenía otra vez en los asuntos de la comunidad correría con la misma suerte de la víctima. Navarrete comentaba: “Las clases nocturnas quedaron trucas pues una vez enfadados porque no aceptamos su proposición se niegan rotundamente a continuar sus clases, disminuyendo hasta la asistencia diurna”.⁴⁵

Como los motivos del asesinato de González no están claros, no puedo asegurar con precisión que haya sido asesinado por ayudar al maestro rural. Pero sí hay una clara intención que el profesor no se metiera en los asuntos de la comunidad, desde las costumbres hasta la justicia local. Recelosos los indígenas de Chunón protegían más a un

miembro que consideraban parte de su comunidad, como lo era Mónico Rosado, que a un fallecido que contribuía con la intromisión de agentes extraños. En este sentido podemos observar la infrapolítica en cuanto a la cohesión del grupo indígena contra la intervención del maestro rural y en términos generales la defensa de su cultura y costumbres que consideraban caras y sagradas.

Las expresiones de los habitantes de Chunón tuvieron cierto eco en las autoridades educativas. Fernando Ximello, director de educación, en un oficio dirigido al secretario de educación pública le menciona que el avance educativo en la zona indígena del antiguo territorio de Quintana Roo no se correspondía con los esfuerzos de los maestros rurales, pues era muy lento. Sobre esto discutirían en una reunión de directores e inspectores en el mes de agosto de 1932 en Campeche.⁴⁶ El jefe de departamento de escuelas rurales en México le respondió al director de educación federal que en los informes de Navarrete se podía ver

*[...] que los indios tienen razón al oponerse a recibir y ayudar al primer maestro que se les presente, escamados como están de la actuación de los que por el lugar han pasado y que sólo han pretendido alimentarse a costa de los indios, pagando su hospitalidad con el hecho de mofarse de su religión y sus costumbres y procurando cambiar su modo de ser por medio de la amenaza de quemarles el cristo que adoran. Con estos procedimientos solo se logran los resultados que ahora se están observando, pues son la consecuencia de la actuación de esos maestros.*⁴⁷

Continuando con el descontento de los indígenas hacia los maestros, en el pueblo de San Ignacio la población estaba disgustada porque los educadores no duraban mucho en la comunidad. Los habitantes le expresaron su descontento contra la escuela al inspector Juan Flores, ya que le hacían ver que los profesores eran incapaces de adaptarse a la localidad y que siempre querían buenos alimentos que no se les podían dar, por ejemplo, en lugar de atole solicitaban chocolate. La asistencia en el plantel de San Ignacio no mejoró a raíz de este descontento.⁴⁸

La aceptación de los maestros en los pueblos también se volvía en motivo de negociación de las comunidades y sus líderes con las autoridades de la SEP. En Kopchén, los habitantes no apoyaban al maestro Carlos Lugo porque querían el regreso del anterior profesor, José Xiu.⁴⁹ En Santa Cruz de Bravo, el general May con tal de que no cambiaran al maestro Ramón Santa Ana

⁴⁵ Oficio de Gabriel Navarrete, 31 de julio de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fj. 7).

⁴⁶ Fernando Ximello, 12 de agosto de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fj. 8).

⁴⁷ Jefe del Departamento, 24 de agosto de 1934 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/23035, fjs. 9-10).

⁴⁸ Informe de Juan I. Flores, 8 de noviembre de 1932 e informe de Santiago Pacheco, 10 de abril de 1933 (AHSEP, caja 3, referencia IV/161(IV-14)/411, años 1931-1933, fjs. 6,7 y 9).

⁴⁹ Informe de Juan I. Flores, 9 de noviembre de 1932 (AHSEP, referencia IV/161(IV-14)/410, años 1930-1938, fjs. 23-23v).

pagaba el sueldo del mismo, ya que el educador lo ayudaba en sus negocios chicleros.⁵⁰ En Chunpom, la población no admitió a otro maestro que no fuera Juan B. Vega, su jefe. Posteriormente dicho dirigente se opuso a que otros ocuparan su puesto.⁵¹

Uno de los poblados en donde tanto el jefe como la comunidad presionaron para que dejaran al profesor que querían fue Poom. El sargento Epifanio Jiménez dio indicaciones en el pueblo de rechazar a Javier Ávila, nuevo maestro designado por la Dirección de la SEP en Campeche. El sargento dictó órdenes para que no se le diera alimentos e insinuó al inspector de educación que si no reponía en su puesto al maestro Asterio Salazar, quemarían la escuela. Por medio de la interpretación de José A. Xiu, Flores le hizo ver al jefe del lugar que había cambiado al maestro porque poco logró en la comunidad, que si lo reponía deberían darle su apoyo. Jiménez aceptó e incluso reprendió a uno de sus cabos que no estaba de acuerdo en mandar a su hija a la escuela. El inspector no pudo comprobar si Salazar había influido para que el pueblo pidiera su regreso y destacó que era mejor acceder a las peticiones de los habitantes del lugar dados la lejanía y aislamiento del mismo. Después de ese suceso la castellanización y el establecimiento de la escuela avanzó en la localidad, incluso se construyó un inmueble para aquella.⁵²

El débil vínculo entre maestros y las comunidades indígenas podía romperse en cualquier instante. En 1931, el gobernador del territorio Campillo Seyde envió al coronel Heliodoro Escalante a una expedición militar por los pueblos mayas del centro de Quintana Roo. El motivo eran las denuncias del profesor Asterio Salazar y otros sobre un posible levantamiento de los indígenas contra el gobierno. Escalante informó que no hubo mayores problemas por su paso por las comunidades indígenas, incluyendo las de X Mabén, Tusik y Dzúlá. En realidad los indígenas estaban descontentos porque los profesores violentaban a las mujeres en las poblaciones mayas. En Xpichil, el maestro Gonzalo Velázquez había violado a una mujer y en Yoactún el educador local trató de seducir a la esposa del sargento del lugar. Estos sucesos generaban la indignación de las comunidades indígenas. Sin embargo Escalante señaló el descontento imperante por las concesiones de chicle a los capitalistas, que se debían

dar a los indígenas facilidades para explotar la resina y no sujetarlos a las disposiciones de la Compañía Comercial del Sureste.⁵³

El problema de la invasión de las selvas de los mayas por los empresarios ya había sido expuesto por Florentino Guzmán en 1929. El director mencionó que las concesiones como la de Miguel Ramoneda se habían dado sobre tierras indígenas y éstos se veían en la necesidad de vender el chicle a precios irrisorios a dichos capitalistas que los presionaban. Además los mayas compraban mercancías a precios elevados a los concesionarios. También los caciques del lugar eran un obstáculo pues no dejaban en libertad de decidir a los pobladores y hacían trato con los empresarios, por ejemplo, May, quien tenía una actitud ambigua ante la intromisión de las escuelas. Guzmán mencionaba el disgusto de los indígenas “[...] descontento que ha sido exteriorizado con valor en unas [comunidades] y reprimido en otras”.⁵⁴

Efectivamente en 1929, la molestia por las concesiones de chicle que hizo la Secretaría de Fomento y el retiro del derecho de cobro por concepto de la resina del chicozapote que hacían los indígenas a las compañías ocasionó que los mayas iniciaran incendios en las selvas. Florentino Guzmán hizo notar la ventaja que tenían los mayas al conocer su medio natural perfectamente: “[...] se comunican entre sí con una velocidad de venado y no hay uno solo que no porte el 30-30 o el mauser”. El funcionario de la SEP se ofreció a llevar al gobierno federal las quejas de los indígenas a cambio de fueran aceptadas las escuelas. Este hecho le permitió llegar a veinte y ocho comunidades, muchas de las cuales eran desconocidas.⁵⁵

El gobernador del territorio, José Siurob, reconocía un ambiente sospechoso y tenso en las poblaciones de Dzúlá, Yodzonot, La Guardia, Chanchén y Tusik. Estos pueblos tenían acciones de “[...] semi rebeldía, pero sin ejecutar aún actos hostiles directos para el gobierno”. Según testigos, en las selvas se habían visto a cerca de 60 o 70 indígenas armados.⁵⁶ De hecho en Dzúlá, la tensión era fuerte, el profesor Ramón González asignado al pueblo intentó hablar con el jefe del lugar pero éste se escondió. Los indígenas de Dzúlá insultaron y negaron a González el alimento y el hospedaje. El motivo del descontento era claro:

⁵⁰ Informe de Florentino Guzmán, 7 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, exp. 2, años de 1926-1935, fj. 17).

⁵¹ Esta información se puede consultar en el documento AHSEP (caja 13, exp. 5, años 1928-1930, fjs. 1-5). También, Acta de 11 de febrero de 1928 (AHSEP, caja 13, exp. 13, años de 1928-1935, fjs. 1-2).

⁵² El inspector Juan Flores describía Poom como una población de unas 70 personas y 12 casas. Al principio el profesor, Asterio Salazar, no podía hacer mucho porque el sargento era hostil o indiferente. El pueblo no realizaba nada si él no lo iniciaba. Así que el inspector lo nombró presidente del comité de escuelas para motivarlo. De ahí suponemos pudo surgir la alianza entre el jefe local y el maestro. Los datos están en: Informe del Juan I. Flores de 19 de abril de 1932. Informe del inspector Juan I. Flores, 7 de noviembre de 1932 (AHSEP, caja 2, referencia IV/161 (IV-14)/413, años de 1930-1934, fjs. 16, 20, 21, 23, 27, 33 y 36).

⁵³ Informe de A. Campillo Seyde, 7 de junio de 1931 (AGN, caja 77, exp. 106/16).

⁵⁴ Informe Florentino Guzmán, director de educación federal de 18 de enero de 1929 (AHSEP, caja 12, expediente 1, legajo 2, años de 1928-1929, fj. 93).

⁵⁵ Informes de Florentino Guzmán, 13 de mayo de 1929, 30 de junio de 1929, 9 de diciembre de 1929 y 15 de julio de 1930; Miguel Medina Guzmán, 15 de junio de 1929 (AHSEP, caja 12, exp. 1, legajo 3, años de 1929-1930, fjs. 7-10, 20, 41-47, 53-55 y 130-135).

⁵⁶ Informe de José Siurob, 22 de mayo de 1929 (AGN, caja 72, exp. 4/543).

*[...] [los indígenas] dijeron que no quieren la escuela porque el gobierno les manda maestro para luego quitarles el monte como le hizo el general May [...] si el gobierno tenía muchas balas para apoyar a los que les había dado el monte, ellos también las tenían [...].*⁵⁷

José Siurob, que, en 1928, había combatido y derrotado a Francisco May cuando atacó a una compañía chiclera, enfrentó al siguiente año nuevas revueltas por el látex. En 1929, los mayas se sublevaron por la invasión de las selvas que consideraban suyas. Pero el movimiento tomó un rumbo inesperado; Concepción Cituk de Xambén y Tranquilo Chan atacaron a Francisco May, al que responsabilizaron de hacer negocios con el gobierno para explotar los bosques tropicales. Ante la discordia el gobierno atrajo la atención de los indígenas con la promesa de otorgarles ejidos y se propuso introducir las escuelas como medio de incorporar y pacificar a los mayas. Con el cardenismo le fueron reconocidas a las comunidades indígenas del centro de Quintana Roo los ejidos forestales (Villalobos González, 2004, p. 221-229).

Podemos observar la infrapolítica de los mayas que sustentaba sus expresiones bélicas en contra de Francisco May; la supuesta traición de este líder a su comarca originó ataques que buscaban romper su posible alianza con las autoridades federales y no perjudicar a la comarca insumisa. También las escuelas y tierras formaron parte de las negociaciones de los indígenas. A cambio de conceder el establecimiento de la escuela en Xmbén, Concepción Cituk y los indígenas del lugar pidieron que el gobierno les otorgara las tierras que les habían prometido. En 1938, Xmbén se abrió a la educación del Estado mexicano, pese a la oposición de Cituk.⁵⁸ Dzúl tardaría un poco más en admitir a los educadores, tal vez porque su líder Evaristo Zuulub estuvo en pie de lucha armada durante casi todo el periodo presidencial de Cárdenas (Ramos Díaz, 1997, p. 172-176). No obstante en 1940, la escuela de Dzúl parecía ser aceptada por el poblado.⁵⁹

En los párrafos arriba descritos vimos como los mayas se organizaban informalmente para defender su cultura y pedir profesores respetuosos de la comunidad. No era fortuito que las autoridades de la SEP respetaran la solicitud de enviar a los pueblos a maestros casados y si se podía acompañados de sus esposas. Las protestas contra las concesiones de chicle suponían una organización para incendiar los bosques tropicales y esconder a los líderes de las protestas. Pero el enfrentamiento no deja de ser velado

y recurrir a la protección anónima que brinda la selva ya que las tropas mayas eran inferiores a las federales. Un enfrentamiento abierto y directo con el gobierno podía acabar de un tajo con los mayas insumisos. Aquí notamos un proceder similar a lo que Scott llama acciones de infrapolítica, por ejemplo, los incendios sobre las selvas que se consideran propiedad de las comunidades indígenas y reclamo al derecho de explotar el chicle. Manifestaciones que justificaban las sublevaciones y sabotajes de los mayas.

He de destacar en los relatos expuestos que las expresiones de los insumisos como actos infrapolíticos tuvieron cierto impacto en las elites. Los gobiernos federales o locales, según sea el caso, no menospreciaban a los mayas, pues sabían que estaban armados y que conocían mejor que ellos el bosque tropical, su casa. Así que algunas de las autoridades del territorio de Quintana Roo buscaron remediar o atenuar el descontento de los mayas, ya sea otorgándoles tierras, o bien, los funcionarios educativos trataban de solucionar los problemas que surgían en torno a la escuela. Los indígenas tenían bastante poder de negociación con respecto a aceptar el sistema ideológico que pretendían implantar las escuelas y frente a los pactos de las autoridades nativas y del gobierno federal.

Vale pena destacar el papel bidimensional del maestro. Por un lado, era portador de la ideología del Estado y en este sentido agente de cierto sistema de subordinación al que pretendían someter a los mayas. Por otro, los profesores rurales en ocasiones contribuyeron a explicitar el mensaje oculto de los indígenas, incluso denunciaron la explotación que sufrían por las elites nativas, empresariales y del gobierno. Esta posición ambivalente de los maestros rurales y el sistema surgido a raíz de las alianzas de los líderes mayas y el gobierno son los que le dan a la presente investigación sus aspectos particulares que la separan de cierta manera de los sistemas de dominación cerrados que estudia Scott. Pero sólo en el sentido que los profesores aportaban algún beneficio a los pueblos indígenas y la subordinación escolar no era tan rígida. En contraste los postulados de Scott son aplicables respecto al hecho que los educadores trataban de imponer una nueva ideología a los mayas, a través del instrumento hegemónico por excelencia: la escuela. Dicha institución fue el intento de sembrar un sistema de subordinación en las comunidades indígenas por el Estado mexicano.

Por otro lado, la participación de las autoridades educativas para que el mismo Estado atendiera las necesidades de la población indígena convertía a los profesores

⁵⁷ Informe de Ramón González, 20 de mayo de 1929 (AGN, caja 72, exp. 4/543).

⁵⁸ Oficio de Leopoldo Aguilar Roca, 2 de febrero de 1937 y 17 de junio de 1938; Censo escolar de Vicente Kau Chan y Ezequiel Rodríguez Arcos, 26 de enero de 1938; Oficio de Luis Álvarez Barret, 10 de marzo de 1938. Vicente Kau Chan, 31 de marzo de 1939 (AHSEP, caja 4, exp. 400, años 1935-1951, fjs. 3, 6-10, 12, 14, 26-27).

⁵⁹ Informe de Leopoldo Aguilar Roca, 6 de enero de 1938, 2 de febrero de 1938 y 6 de mayo de 1938. Informe de Vicente Kau Chan de 30 de noviembre de 1938; informe de Augusto Medina Reyes, 31 de mayo de 1940 (AHSEP, referencia IV/161(IV-14)/3774, años de 1938-1969, fjs. 7, 9, 12, 21, 44).

en instrumento del lenguaje oculto de los mayas. En suma, la aceptación de los proyectos educativos del gobierno sería a cambio de la atención de las peticiones de los mayas. Por lo tanto, las escuelas rurales de cierta manera también se convirtieron en elementos importantes de negociación de la infrapolítica desarrollada por los indígenas.

Reflexiones finales

Algunos de los argumentos de Scott como resistencia, discurso oculto e infrapolítica pueden ser útiles para el caso de los mayas insumisos del centro de Quintana Roo, pese a que el sistema de dominación o subordinación estudiado presenta características particulares. Vimos que la ideología que llevaban las escuelas rurales y en la cual trataron de sumergir a los indígenas fue un tipo de subordinación nacido de los pactos de las elites mayas con las autoridades del gobierno federal. Dichos acuerdos eran endebles, lo que daba pie a la resistencia que iba desde formas veladas de protesta, como actitudes de falta de interés, inasistencia o negativas a construir en las escuelas; los rumores y chismes hasta insultos y actos violentos. Dado el tipo de dominación no lo suficientemente sólido de las escuelas rurales, los indígenas expresaban abiertamente su oposición y acciones retadoras. Éstas eran propias del cuarto ámbito político que menciona Scott, que al no ser controladas aumentaban en agresividad. La participación de los jefes mayas para mitigar o aumentar dichas resistencias era importante pero no determinante. La población en ocasiones solía esquivar a la autoridad de sus líderes o la federal.

Las formas de resistencia de los mayas evidenciaban un lenguaje oculto contra las escuelas, como analizamos en reglones de arriba. La lengua maya y el medio geográfico propiciaron el fortalecimiento del mismo. Aquí hay diferencias importantes con los sistemas de dominación que estudia Scott respecto al lenguaje oculto cohesionado, "cocido", y al argumento de que el lenguaje oculto no necesariamente necesita un espacio físico. El medio geográfico sí fue un lugar físico sustancial para el fortalecimiento del lenguaje oculto y la maduración de éste. Además la relativa libertad que brindaban las selvas a los mayas desembocaba más en acciones agresivas que en formas veladas de resistencia. A pesar de que el tipo de subordinación que llevaban las escuelas rurales no era tan represivo.

No obstante, el proyecto educativo que conducían los maestros rurales ponía en riesgo la cultura y costumbres de los mayas adoradores de las cruces parlantes. Como observamos en el caso de Chunón, entre las ideas que justificaban la resistencia de los insumisos hacia la escuela rural estaban la defensa de culto a la cruz indígena y las

costumbres del lugar. Sobre estos puntos, las quejas de las comunidades del centro de Quintana Roo mostraron el sustento de su infrapolítica porque buscaban modificar las conductas de los profesores respecto a su cultura.

Otra base de la infrapolítica de los mayas era el reclamo del derecho sobre las selvas y la explotación del chicle. Los indígenas iniciaron medidas de protestas no directas o anónimas, como el rechazo a las escuelas y los incendios, que evitaban la confrontación abierta con el gobierno del territorio. Hay que mencionar que el conocimiento del bosque tropical y el estar armados les daba ciertas ventajas en los tratos con las autoridades del territorio quintanarroense. Si éstas últimas querían implantar su sistema ideológico a través de las escuelas rurales, se haría a cambio de otorgarles y reconocer las tierras a los pueblos del centro de Quintana Roo. Por lo tanto, podemos señalar que el concepto de infrapolítica de Scott sí puede aplicarse en las poblaciones que no admitieron en un primer momento la educación del Estado mexicano, pero que en un contexto más amplio estaban inmersas en la jurisdicción y relativo control de aquél.

Por otra parte, los mayas también negociaron el establecimiento de los planteles educativos con el hecho de controlar el nombramiento de profesores en su comunidad. Si el pueblo estaba en descontento o el maestro ofendía al mismo, la gente del lugar pedía el cambio del sujeto en cuestión bajo la amenaza de cerrar las escuelas. Entonces con los ejemplos de infrapolítica expuestos en el trabajo, notamos que las presiones de los mayas de Quintana Roo tuvieron cierto éxito y que dichos grupos no fueron subordinados totalmente por las autoridades.

Hay que destacar el doble papel de los educadores. Por un lado, se convirtieron en voceros de las ideas infrapolíticas de los mayas y, por otro, llevaban el sistema ideológico que el Estado mexicano pretendía implantar. Ésta es una de las particulares importantes del trabajo que la diferencia de los tipos de dominación consolidados y con cierta arbitrariedad de los dominadores en las sociedades analizadas por Scott.

Por último, el sistema hegemónico que intentaban implantar las escuelas dio pie a los enfrentamientos sociales y no logró avanzar mucho dentro de las sociedades del centro de Quintana Roo en el período que abarca este artículo. Trabajos recientes sobre los mayas del centro de Quintana Roo mencionan que la cultura de estos pueblos no fue borrada del todo por el sistema ideológico de las escuelas. Hasta la década de los años noventa del pasado siglo, aún había comunidades que seguían con remanentes del culto a la cruz parlante y se continuaba montando guardia en los centros ceremoniales consagrados a la misma (Careaga Viliesid, 1998, p. 141-148; Dumond, 2005, p. 661-662).

Referencias

- ARCE GURZA, F. 1981. En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. In: J. Z. VÁZQUEZ et al., *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, p. 173-223.
- AVILA ZAPATA, F.N. 1993. *El general May: último jefe de las tribus mayas*. México, Gobierno del Estado de Quintana Roo, 268 p.
- BRICKER, V. R. 1989. *El Cristo indígena, el rey nativo*. México, FCE, 528 p.
- CAREAGA VILIESID, L. 1998. *Hierofonía combatiente: lucha, simbolismo y religiosidad en la Guerra de Castas*. México, CONACYT-UQROO., Tomo II, 182 p. (Colección Sociedad y Cultura en la Vida de Quintana Roo).
- CAREAGA VILIESID, L. 1990. *Quintana Roo, una historia compartida*. México, Instituto Mora, 411 p.
- CAREAGA VILIESID, L. 1990. *Quintana Roo, textos de su historia*. México, Instituto Mora, Tomo II, 433 p.
- DUMOND, D.E. 2005. *El machete y la cruz: la sublevación de campesinos en Yucatán*. México, UNAM/Plumsock Mesoamerican Studies/Maya Educational Foundation, 681 p.
- FALCÓN, R. 1984. *Revolución y caciquismo: San Luis Potosí, 1910-1938*. México, El Colegio de México, 306 p.
- FARRISS, N. 1992. *La sociedad maya bajo el dominio colonial*. Madrid, Alianza-América, 653 p.
- GREAVES LAINÉ, C. 1998. El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena. In: P. GONZALBO AIZPURU (coord.), *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, Tomo I, p. 137-153.
- LOYO BRAVO, E. 1998. Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940. In: P. GONZALBO AIZPURU (coord.), *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, Tomo I, p. 113-135.
- LOYO BRAVO, E. 1996. Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural, 1930-1940. In: P. GONZALBO AIZPURU (coord.), *Educación rural e indígena en México*. México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 139-159.
- MACÍAS RICHARD, C. 1997. *Nueva frontera mexicana: milicia, burocracia y ocupación territorial en Quintana Roo*. México, CONACYT-UQROO, Tomo III, 347 p. (Colección Sociedad y Cultura en la Vida de Quintana Roo).
- MACÍAS ZAPATA, G.A. 2004. El ombligo de los hatos: Payo Obispo y su hinterland forestal. In: G.A. MACÍAS ZAPATA (coord.), *El vacío imaginario, geopolítica de la ocupación territorial en el Caribe oriental mexicano*. México, CIESAS-X Legislatura de Quintana Roo, p. 75-198.
- MACÍAS ZAPATA, G.A. 2002. *La península fracturada: conformación marítima, social y forestal del Territorio de Quintana Roo, 1884-1902*. México, CIESAS/ Porrúa/U QROO, 322 p.
- PALACIOS, G. 1999. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, El Colegio de México, 261 p.
- PALACIOS, G. 1998. Una historia para campesinos: el maestro rural y los inicios de construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934. In: P. GONZALBO AIZPURU (coord.), *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, Tomo I, p. 237-262.
- QUEZADA, S. 1993. *Pueblos y Caciques yucatecos, 1550-1580*. México, El Colegio de México, 228 p.
- RABY, D.L. 1968. Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940). *Revista Historia Mexicana*, 18(2):190-226.
- RAMOS DÍAZ, M. 1997. *La diáspora de los letrados: educadores, poetas y clérigos en la frontera caribe de México*. México, CONACYT-UQROO, T. I, 257 p. (Colección Sociedad y Cultura en la Vida de Quintana Roo).
- RUGELEY, T. 1997. La elite maya del siglo XIX: complejidad y heterogeneidad de la guerra de castas. In: G. NEGROE (coord.), *Guerra de Castas: actores postergados*. Mérida, Instituto de Cultura de Yucatán/Colegio de Antropólogos, C.A. Editorial Nuestra América, p. 157-177.
- SCOTT, J.C. 2004. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, Era, 314 p.
- SCOTT, J.C. 1985. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, Yale University Press, 389 p.
- SECRETARÍA DE LA PRESIDENCIA. 1975. *Los Separados Mayas de Quintana Roo*. México, Dirección General de Desarrollo Regional, 29 p.
- VILLALOBOS GONZÁLEZ, M.H. 2006. *El bosque sitiado: asaltos armados, concesiones forestales y estrategias de resistencia durante la Guerra de Castas*. México, CIESAS/Porrúa/CONACULTA-INAH, 299 p.
- VILLALOBOS GONZÁLEZ, M.H. 2004. Del antiguo al nuevo régimen: bosque y territorialidad entre los mayas de Quintana Roo, 1890-1935. In: G.A. MACÍAS ZAPATA (coord.), *El vacío imaginario, geopolítica de la ocupación territorial en el Caribe oriental mexicano*. México, CIESAS-X Legislatura de Quintana Roo, p. 199-230.

Fuentes primarias

- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN). Emilio Portes Gil, caja 72, exp. 4/543.
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN). Emilio Portes Gil, caja 72, exp. 4/543.
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN). Pascual Ortiz Rubio, caja 77, exp. 106/16.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fjs. 87 y 90.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, f. 85.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fjs. 92-93.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1927-1928. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 1, fjs. 61, 85-86.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fjs. 90-91.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1935. sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 13, exp. 13, f. 9.

- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fjs. 90-91.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1938. sección Escuelas Rurales Federales, San Pedro Kopchén, caja 2, Referencia IV/161(IV-14)/410, fjs. 23 y 50.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1927-1935. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, exp. 7, f. 14.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Inspección Escolar, caja 16, exp. 1, f. 50-51.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Departamento de Escuelas Rurales Federales, Santa Cruz de Bravo, caja 1, fjs. 1, 8, 15-18.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, Caja 12, exp. 3, fjs. 13-16.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Inspección Escolar, caja 16, exp. 1, fjs. 42-42v.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Xyatil, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/399, 12-12v.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1935. sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, exp. 1, fjs. 65-66.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fjs. 94-95.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Inspección Escolar, caja 16, exp. 1, f. 71.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1935. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, exp. 1, f. 67.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, , f. 95.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Inspección Escolar, caja 16, exp. 1, f. 42-42v.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1934. sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Santa Cruz de Bravo, caja 1, f. 45.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1934. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Santa Cruz de Bravo, fjs. 103-104 y 135.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chuyuy, caja 3, Referencia IV/161 (IV-14)/ 409, f. 6.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1938. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, San Pedro Kopchén, caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/410, fjs. 45 y 50.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1929-1930. sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección Federal de Educación, caja 12, exp. 1, leg. 3, f. 132.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, San José, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14) 23021, fjs. 1-10.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, San José, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14) 23021, f. 9.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, f. 92.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Xyatil, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/399, fjs. 1-21, en especial fjs. 8 y 12-12v.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Xyatil, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/399, fjs. 1-21, en especial f. 12v.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, fjs. 1-10.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, f. 2
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, f. 3.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, f. 5.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, f. 7.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, f. 8.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Chun-Hoon, Carrillo Puerto, Caja 2, Referencia IV/161 (IV-14)/23035, fjs. 9-10.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1931-1933. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, San Ignacio, caja 3, Referencia IV/161(IV-14)/411, fjs. 6,7 y 9.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1938. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, San Pedro Kopchén, Referencia IV/161(IV-14)/410, fjs. 23-23v.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1926-1935. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección Federal de Educación, caja 12, exp. 2, fj. 17.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1930. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección Federal de Educación, caja 13, exp. 5, fjs. 1-5.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1935. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección Federal de Educación, caja 13, exp. 13, fjs. 1-2.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1930-1934. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Poom, Santa Cruz de Bravo, Caja 2, Referencia IV/161(IV-14)/413, fjs. 16, 20, 21, 23, 27, 33 y 36.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1929. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, expediente 1, legajo 2, fj. 93.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1928-1930. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dirección de Educación Federal, caja 12, exp. 1, legajo 3, fjs. 7-10, 20, 41-47, 53-55 y 130-135.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1935-1951. sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Ximabén, caja 4, exp. 400, fjs. 3, 6-10, 12, 14, 26-27.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP). 1938-1969. Sección Quintana Roo, Escuelas Rurales Federales, Dzúlá, Referencia IV/161(IV-14)/3774, años de 1938-1969, fjs. 7, 9, 12, 21, 44.

Submetido em: 08/07/2009

Aceito em: 08/09/2009