

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESTRUCTURA Y COYUNTURA
POLÍTICA, CULTURA Y MICROPOLÍTICA EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LA ESCUELA RURAL FEDERAL EN LOS DISTRITOS DE TEXCOCO Y
CHALCO, 1922-1940

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
PRESENTA:

JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

DIRECTOR DE TESIS

DRA. LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

MÉXICO, D.F., AGOSTO DE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	XI
A MODO DE INTRODUCCIÓN:	XIII
EL APOORTE DE LOS ESTUDIOS MEXICANOS A LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL EN AMERICA LATINA	
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO PRIMERO	
LA REGIÓN DE TEXCOCO Y CHALCO DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. ASPECTOS PARA UNA RECONSTRUCCIÓN HISTORIOGRÁFICA DEL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA ESCOLARIZACIÓN	
Introducción	1
1. El territorio histórico de Texcoco-Chalco. Hábitat, estructuras productivas y procesos de configuración social en una región de la cuenca del Valle de México 1870-1910	2
1.1 Los Distritos	5
1.2 Las estructuras de la producción social	15
1.3 Las corrientes culturales	28
2. La ruptura revolucionaria del orden social regional	37
2.1 La cuestión agraria y las nuevas configuraciones sociales y políticas derivadas del reparto posrevolucionario de la tierra	40
2.2 La escisión de las comunidades en el avance de los procesos de rearticulación del poder político	47
2.3 Política y jurisdicción en la dinámica de la centralización corporativa del estado nacional	58
2.4 La estabilización posrevolucionaria del orden rural en Texcoco y Chalco	62
3. Epílogo: estructuras, coyunturas y procesos de acción sociocultural en la hora de la escolarización federal	69
CAPÍTULO SEGUNDO	
LA ESCUELA, LA CULTURA ESCOLAR Y LAS DINÁMICAS DE LA ESCOLARIZACIÓN REGIONAL HACIA 1920	
Introducción	71
1. Cultura y prácticas escolares en la historia de la región de Texcoco y Chalco, 1800-1920	75
1.1 La escolarización en pueblos de Texcoco y Chalco entre 1808 y 1880	79
1.2 El Porfiriato y la estructuración de un sistema público de enseñanza, 1873-1911	94
1.3 Las iniciativas de los particulares	115
2. Epílogo: jerarquía, separación de sexos y control local como rasgos de la cultura escolar de los pueblos campesinos en el preludeo de la	126

escolarización federal
SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO TERCERO

LA ESCOLARIZACIÓN RURAL FEDERAL EN LOS DISTRITOS DE TEXCOCO Y
CHALCO, 1922-1940

Introducción	130
1. El ingreso de la Secretaría de Educación Pública al territorio del estado de México	133
2. La expansión de la Escuela Rural Federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940	152
3. Tendencia y coyunturas en el proceso de implantación de la escuela rural federal	156
4. La mecánica de la federalización educativa	162

CAPÍTULO CUARTO

LOS PROCESOS DE EXPANSIÓN, IMPLANTACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LA ESCUELA FEDERAL EN CONTEXTOS RURALES DEL ORIENTE
MEXIQUENSE

Introducción	179
1. Los procesos de institucionalización de la pedagogía y la jurisdicción federales	180
1.1 La enseñanza por la acción y los procesos de innovación de la pedagogía y el dispositivo institucional escolar	183
2. El avance material de la escuela y la institucionalización de la pedagogía de la acción	201
2.1 El avance material de la Escuela Rural Federal, 1923-1936	204
2.2 La participación social en la escuela rural	222
3. Epílogo: tradición, innovación y negociación en la institucionalización de la escuela rural federal	239

TERCERA PARTE

CAPÍTULO QUINTO

ESTRUCTURA Y COYUNTURA. POLÍTICA, CULTURA Y MICROPOLÍTICA EN LA
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL FEDERAL, 1923-1940. LAS
COYUNTURAS.

Introducción	242
1. El concepto de coyuntura y la historiografía de la Escuela Rural Federal, 1922-1940	247
1.1 El Conflicto Religioso, 1926-1929	248
1.2 La Escuela Socialista, 1934-1940	277

2. Epílogo: ¿Coyuntura(s)?	312
CAPÍTULO SEXTO	
HISTORIA Y ESTRUCTURAS SOCIOCULTURALES EN LA RELACIÓN DE LAS COMUNIDADES CAMPESINAS CON EL DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA DE LA ACCIÓN	
Introducción	322
1. El nuevo orden jurisdiccional y los procesos micropolíticos de la escuela rural federal	329
1.1 El nuevo orden jurisdiccional: las relaciones entre la escuela federal y las autoridades locales	336
1.2 El nuevo orden jurisdiccional: la micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal	348
1.3 El progreso material de las escuelas: las relaciones con la comunidad en torno a la inversión en el dispositivo pedagógico	369
1.4 Las asociaciones de apoyo a la escuela federal y el desarrollo de procesos locales de faccionalismo en torno al nuevo orden jurisdiccional	377
REFLEXIONES FINALES	388
ANEXOS	398
n° 1. Organizaciones sociales y políticas presentes en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940	400
n° 2. Balances demográficos en pueblos sujetos, 1920-1940	401
n° 3. Escuelas con matrículas virtualmente estancadas y en declive	402
n° 4. Escuelas con matrículas crecientes	410
n° 5. Participación de los sexos en la matrícula infantil	414
n° 6. Fechas de dotación, ampliación y resolución agraria en ejidos de Texcoco y Chalco	415
n° 7. Extensión de la Parcela Escolar en los ejidos de Texcoco y Chalco	417
FUENTES CONSULTADAS	419

CUADROS

n° 1	Asentamientos humanos de los Distritos de Texcoco y Chalco, 1900	8
n° 2	Distribución de los pueblos de Texcoco y Chalco según número de habitantes	10
n° 3	Distribución de la población según espacios de residencia, 1900	15
n° 4	Tasas demográficas declinantes en pueblos sujetos 1900-1910	24
n° 5	Tasas demográficas crecientes en pueblos sujetos, 1900-1910	25
n° 6	Giros industriales en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1888	27
n° 7	Tasas demográficas declinantes en pueblos sujetos, 1910-1921	39
n° 8	Hectáreas repartidas en promedio	43
n° 9	Escuelas de indios en subdelegaciones del hoy Estado de México, 1808	82
n° 10	Noticias de Escuelas de Indios y fuentes de financiamiento 1750-1810	83
n° 11	Gastos autorizados en escuelas de la subdelegación de Chalco, 1808	85
n° 12	Escuelas primarias oficiales en Municipios del distrito de Chalco, 1870-1878	92
n° 13	Escuelas primarias oficiales en Municipios del distrito de Chalco, 1870-1887	97
n° 14	Escuelas primarias oficiales en Municipios del distrito de Texcoco en 1887	98
n° 15	Pueblos sujetos sin Escuela en 1886	100
n° 16	Número de Escuelas públicas en el Estado de México, 1870-1910	102
n° 17	Escuelas primarias públicas en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1887-1900	103
n° 18	Carácter de las Escuelas de enseñanza primaria, según localidad, 1910	109
n° 18'	Escuelas rudimentarias de los Distritos de Texcoco y Chalco, según género, 1910	110
n° 19	Escuelas Confesionales en los Distritos de Texcoco y Chalco circa 1913	119
n° 20	Escuelas Particulares en los Distritos de Texcoco y Chalco 1909-1923	122
n° 21	Distrito de Chalco. Servicio escolar en pueblos sujetos	138
n° 21'	Distrito de Texcoco. Servicio escolar en pueblos sujetos	138
n° 22	Localidades con escuela pública según municipio	155
n° 23	Participación de los estados en escolarización rural federal	167
n° 24	Escuelas rurales del Estado de México según sistema de pertenencia, 1925-1947	169
n° 25	Sexo de los docentes en planteles de la Inspección de Texcoco, 1926/1931	196
n° 26	Trayectorias Longitudinales Escuelas Rurales Federales, distrito de Chalco	207
n° 27	Inventario Escolar de la Zona de Texcoco, 1925	214
n° 28	Origen de los inmuebles ocupados por las escuelas rurales federales, 1933	216
n° 29	Zona de Chalco. Inventario de Aspectos Escolares, 1936	218
n° 30	Zonas de Texcoco y Chalco. Parcelas escolares 1933-1936	221
n° 31	Zonas de Texcoco y Chalco. Anexos productivos 1933-1936	222
n° 32	Porcentajes del Padrón Escolar inscritos en la Escuela Federal, 1931-1933	232
n° 33	Escuelas federales del Estado de México según ciclos escolares, 1935	236
n° 34	Existencia monetaria en cooperativas de la 1ª Zona Escolar, 1928	238
n° 35	Tasas de crecimiento de la inscripción y la asistencia en escuelas rurales, 1934-35	281

TABLAS

n° 1	Inscripción y asistencia en Xochiaca, San Simón y Ocopulco, 1924-1940	227
n° 2	Trayectorias de Matrícula y Asistencia Estancadas y en declive	229
n° 3	Trayectorias de Matrícula y Asistencia Crecientes	229
n° 4	Proporción de la superficie decretada poseída por las parcelas escolares	365

MAPAS

n° 1	Los Distritos de Texcoco y Chalco 1895	6
n° 2	Subdivisión municipal del estado de México, 1940	7
n° 3	Pueblos del Distrito de Texcoco censados en 1900	12
n° 4	Pueblos del Distrito de Chalco censados en 1900	14
n° 5	Congregaciones metodistas implantadas en el Valle de México, 1870-1900	34
n° 6	Ubicación de las escuelas sostenidas por Caja de Comunidad, 1808	84
n° 7	Escuelas elementales públicas en pueblos de los Distritos, 1886	99
n° 8	Escuelas elementales públicas en pueblos de los Distritos, 1910	111
n° 9	Zona de influencia del Maestro Misionero Andrés Ruiseco en 1923	131
n° 10	Casas del Pueblo en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923	136
n° 11	Escuelas Rurales Federales en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1925-1929	159
n° 12	Escuelas Rurales Federales en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1933-1940	162

SIGLAS DE LA DOCUMENTACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Departamento de Escuelas Rurales (AHSEP/DER)
Dirección de Educación Federal en el Estado (AHSEP/DEF)
Departamento de Cultura Indígena (AHSEP/DCI)
Secretaría Particular (AHSEP/SP)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo tiene una deuda de gratitud enorme con las muchas personas que le brindaron su concurso a lo largo del tiempo que duró su maduración. Mencionar aquí a quienes, con su amistad y colaboración intelectual, coadyuvaron a su realización resulta un propósito que limita la extensión que prudentemente debe tener este segmento.

En primer término, agradezco a la Dra. Luz Elena Galván Lafarga, mi Directora Académica, la inteligencia, el interés y el ponderado sentido de la pertinencia historiográfica que imprimió siempre a los comentarios que le dedicó durante su largo proceso de hechura. Más allá de lo que constituyó la etapa formal de su desarrollo, mi deuda con la Dra. Galván se remonta a los días en que comencé a participar en el Seminario especializado que condujo en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), que fue donde comencé a considerar en interés por realizarlo.

Agradezco también profundamente los comentarios académicos que recibí de parte de quienes fueron designados para calificar y emitir un dictamen sobre esta Tesis, las Dras. Rosa María Torres Hernández, Valentina Torres-Septién Torres, María Eugenia Alvarado Rodríguez, Laura Elvira Muñoz Mata, el Dr. Mario Alberto Trujillo Bolio y el Mtro. Rubén Ruiz Guerra. Especialistas consumados en distintos aspectos de la reconstrucción histórica que aquí se involucra, debo declarar que mucho habría ganado de haber contado con sus observaciones desde el origen.

En el interregno de esas deudas, que van de la más antigua a las más recientes, se sitúa un gran número de otras que debo expresar a los familiares, colegas y amigos que me apoyaron personal e intelectualmente durante su hechura. Comenzando por el tenido con mi compañera, la Dra. María Bertely Busquets, agradezco el diálogo intelectual que durante estos años me brindaron colegas como Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell Richmond, Alicia Civera Cerecedo, Ariadna Acevedo Rodrigo, Rosa María Torres Hernández, Stephen Lewis y tantos otros historiadores de la escuela federal posrevolucionaria más que figuran en el cuerpo de este escrito. Sus ideas fueron para mi fuente de inspiración fundamental.

Tampoco hubiese podido realizar este trabajo de no haber contado con el apoyo de mi familia, que asintió siempre, suavemente, a las horas, días y meses que les fue restando mi empresa. Muy cerca tuve siempre el afecto de María, de mis hijas Elisa y Mary; de mis

hermanas Mercedes, Elisané y Laura, la última estrecha colaboradora en la búsqueda documental.

Y siempre, aunque hoy ya lejos, tuve la enseñanza y el aprecio de mis padres, Juan y Elisa.

**A MODO DE INTRODUCCIÓN:
EL APORTE DE LOS ESTUDIOS MEXICANOS A LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ESCOLARIZACIÓN
RURAL EN AMERICA LATINA**

1. Esta tesis en el marco de la historiografía mexicana de la escolarización rural federal posrevolucionaria

Este trabajo trata sobre el proceso de implantación de la política escolar rural federal en la región de los Distritos de Texcoco y Chalco, Estado de México, durante los años que corren entre 1922 y 1940. Consiste en un estudio de historia regional de la escolarización posrevolucionaria donde se analiza la expansión y tendencias de desarrollo histórico seguidas por la red de escuelas rurales de la Secretaría de Educación Pública desde que éstas aparecieron en la región a inicios de 1923 hasta finales del gobierno del general Lázaro Cárdenas, en 1940.

El objeto que persigue construir, analizar y comprender radica en el modo cultura, política y micropolítica obraron modelando la implantación y primeros estadios de institucionalización de las escuelas rurales federales en esa región. Por “institucionalización” tomaremos en este trabajo un estadio ciertamente restringido, precario o preliminar de aquello de lo que, en rigor, llamaron *institucionalización* los fundadores de la sociología del conocimiento, como realidad que "aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores",¹ esto es, la comprensión y la aceptación de los distintos tipos de actores sobre el rol que les cabe desempeñar en el marco de una institución.

Nada tan acabado como eso involucran muchas de las historias escolares que analizaremos, limitándonos aquí a tomar por *procesos de institucionalización escolar* la relativa permanencia de los planteles rurales de la Secretaría en los pueblos y las manifestaciones del consentimiento local a participar en la relación pedagógica que éstos le planteaban. En los años que cubre este estudio, donde el asunto de la política educacional del naciente Estado nacional posrevolucionario estuvo atravesado por hondas controversias de carácter político y pedagógico, la institucionalización de las nuevas escuelas provistas a

¹ Berger Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979, p.76.

la población rural por la SEP conllevó problemas que afectaron en distinto grado su posibilidad de permanecer en los pueblos y de insertar a sus habitantes en la propuesta educacional que les ofrecía, convirtiendo en un logro relativo en materia de institucionalización el que la escuela lograra implantarse en las localidades durante un lapso continuado de tiempo y que alcanzara a desarrollar tanto sus dispositivos espaciales como sus prácticas de participación social. A estos poco desarrollados logros en materia del desarrollo de una institución social llamaremos aquí procesos de institucionalización.

En sus planteamientos esenciales, este estudio es heredero de la corriente de análisis historiográfico sobre la escolarización rural posrevolucionaria que centralmente inspiran los trabajos de investigación regional desarrollados por Mary Kay Vaughan y por Elsie Rockwell, que, al presente, comprende un acervo relativamente largo de investigaciones de carácter tanto regional como local, abocadas a la reconstrucción de la escolarización rural como eslabón en el proceso de formación del Estado nacional que resultó del movimiento revolucionario de 1910.²

Abocada fundamentalmente al estudio de los procesos de movilización social y política generados por la reforma al artículo 3º de la constitución que decretó la Enseñanza Socialista durante el régimen del general Lázaro Cárdenas, esa corriente hizo un énfasis notable en la reconstrucción regional de los procesos de escolarización y de las políticas educativas impulsadas entonces por el Estado nacional posrevolucionario como espacio de observación que permitía no sólo contrastar y refutar la validez general de las tesis sostenidas por la historiografía *nacional* del período sino que haría posible, a partir de los hallazgos de los distintos estudios regionales, construir una teoría de las relaciones entre Estado, escolarización y hegemonía política en el plano nacional sobre bases más científicas. Comprometidos con la revisión crítica de una historiografía que proyectaba y hacía válidos para el plano nacional los caracteres de un proceso de conflicto ideológico y político en torno a la escuela socialista que esencialmente había tomado lugar en las grandes configuraciones políticas asentadas en la ciudad de México, los estudios inscritos en esta corriente optaron por reducir la escala de observación, abocándose a reconstruir históricamente los procesos tal como habían acontecido en las regiones, cosa que arrojó un

² En el curso del escrito se brindan referencias bibliográficas sobre la veintena sobrada de estudios que comprende esa producción.

importante conjunto de conclusiones relativas al modo en que la política escolar impulsada en ese entonces por el Estado federal se había vinculado con el problema de la construcción de su hegemonía.

La reducción de la escala de observación y la consecuente posibilidad tanto de analizar en sus propios términos lo local como de emplear estrategias reconstructivas más finas y apegadas a la marcha cotidiana de los procesos, hizo emerger el crisol de circunstancias que velaban las grandes hipótesis explicativas puestas en juego por la historiografía nacional del período. Tal como ocurría paralelamente con los estudios regionales sobre la Revolución Mexicana, esos trabajos mostraron el carácter específico y cambiante que cada circunstancia local daba a lo que, hasta entonces, había venido siendo el relato general del conflicto por la escuela socialista, ilustrándonos procesos más heterogéneos, donde las reacciones al radicalismo pedagógico de la federación no podían sencillamente explicarse bajo los términos polares de reproducción/resistencia y donde la acción del Estado federal aparecía más bajo la lógica del despliegue de estrategias de alianzas cambiantes y contingentes según cada circunstancia local que bajo la lógica de una política genérica hacia las diferentes configuraciones sociales.

En un balance personal de mediados de los años noventa, la propia Mary Kay Vaughan caracterizaba de este modo la agenda intelectual en que se hallaban comprometidos los estudios de la corriente suscrita por ella y que define, hacia entonces, como post-revisionismo:

Y sin embargo, los estudios posrevisionistas aún están en la infancia. Todavía no ha sido plenamente comprendido el poder relativo de Estado y sociedad en la construcción de la nación y de la modernidad. Los historiadores empiezan a enfrentarse a los procesos socioculturales que interactúan en la formación del Estado y de la nación. El actual desafío intelectual consiste en llegar más allá de la estrecha interpretación política de una organización clientelista, impuesta desde arriba por los dirigentes del Estado, que absorbió a un crédulo campesinado al vórtice de una modernidad implacable. En relación con las escuelas primarias de la Revolución, la tarea consiste en llegar a un entendimiento mejor matizado que los que han asociado la escuela federal con una benigna mejora o con una represiva dominación..... En primer lugar, el concepto de negociación pone en duda la idea de construcción de una nación como una ingeniería

social desde arriba y desafía teorías que consideran la modernización como un proceso invulnerable a toda contestación.³

Como un corolario de los hallazgos desarrollados hacia entonces por los estudios regionales de la escolarización posrevolucionaria, la imagen de un Estado educador carente de la potencia para imponer sus políticas escolares que usualmente le había adjudicado la historiografía anterior emergía con fuerza. Un Estado más bien débil, que por obtener fortaleza política se había visto requerido de negociar la agenda político-pedagógica de su programa escolar para lograr el consenso -activo o pasivo- del campesinado. También hacían esos estudios emerger como corolario la idea de una sociedad rural diversa y fracturada. Ni genérica y homogéneamente *aliada* (por efecto de las políticas corporativas y clientelares del naciente Estado), ni genérica y homogéneamente *resistente* (por causa de la repulsa ideológica generada por el embate federal a la religión). La disyuntiva esencialmente planteada en algunos estudios revisionistas entre *reproducción* y *resistencia*, pasaba a ser superada por conceptos esencialmente vinculados con la *negociación* y el despliegue de estrategias para lograrla.

Fue en el clima del estado del arte que resumía la primera edición (en inglés⁴) del libro antes citado de Mary Kay Vaughan, que comencé a investigar en el acervo del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) las fuentes que me permitiesen reconstruir los procesos involucrados por la expansión de la escuela rural federal en la región de Texcoco y Chalco, labor intelectual que me ha mantenido ocupado durante los últimos tres lustros.

En principio, mi propósito fue desarrollar una “historia regional de la escuela socialista”, objeto bastante en boga por entonces dados los debates suscitados por los primeros trabajos de esta corriente historiográfica. Desarrollé en ese archivo un intenso trabajo durante los años 1993-1994 y produje un cierto número de avances de investigación, de los cuales alguno fue luego publicado.⁵

³ Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE: SEP, 2000, 23.

⁴ Vaughan, Mary Kay. *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson, The University of Arizona Press, 1997.

⁵ *Vid* nota 4, p. 133.

Aquél primer contacto analítico con la reconstrucción de los sucesos vividos en la región durante los días de la escuela socialista dejó en mi una sensación de relativa insatisfacción con la descripción comprehensiva a la que había arribado. Aunque había obtenido un buen número de referencias documentales sobre conflictos y alianzas que característicamente marcaron la vida de las escuelas rurales federales durante el cardenismo, me invadía la sensación de haber incurrido (guiado, muchas veces, por la interpretación de inspectores y maestros federales que los reportaban) en una cierta sobre-politización a la hora de leer sucesos que cabía caracterizar como manifestaciones de oposición, resistencia o alianza política y cultural. Si bien un buen número de sucesos relacionados con la escuela y sus agentes podía inequívocamente ser interpretado como muestra de inconformismo o adhesión local a las políticas-políticas de los planteles y la inspección federales, lo cierto era que contaba también con numerosos incidentes de oposición local a las iniciativas del plantel federal cuya vinculación con el problema político suscitado por la escuela socialista era mero producto de la lectura de los agentes del sistema federal, que tras ellos denunciaban la acción de caciques, fanáticos y otros tipos de “enemigos del pueblo”.

Eran, particularmente, este último tipo de incidentes los que me llevaban a temer el riesgo de haber sobre-politizado mi lectura. Sobre todo, porque contaba con sucesos gestual y discursivamente similares datados en períodos de la historia escolar de los planteles federales en la región donde el problema del radicalismo ideológico no parecía haber existido. En otras palabras: influido por la interpretación que les dieron en días de la escuela socialista inspectores y maestros federales, había subsumido a la lógica del conflicto político e ideológico desatado por la reforma sucesos que parecían haber perturbado la vida de las escuelas desde el inicio de las operaciones de la Secretaría de Educación Pública en la región, a inicios de 1923.

Volví, entonces, una vez más a hurgar en la documentación el archivo federal en búsqueda no ya de la sintomática sociopolítica de la “coyuntura” cardenista, sino abierto a detectar indicios de lo que comenzó entonces a interesarme: la institucionalización de los planteles rurales de la SEP y los procesos que intervenían en ella.

Indagué en la historia documentada de los planteles, de las inspecciones de zona y de la propia Dirección de Educación Federal en el Estado de México en tres ocasiones entre 1998 y 2001, extrayendo información relativa no sólo al accionar político de las escuelas (como

lo había hecho en primera instancia) sino relacionada con un variado conjunto de aspectos expresivos de otros tantos procesos de institucionalización que perseguía valorar: estadísticas escolares, indicadores del avance material de los planteles, registros de sus instituciones “internas” (cooperativas infantiles, Juntas y Comités de educación, Sociedades de Padres de Familia, Brigadas, entre otras formas de asociación de fomento local), así como del de los espacios productivos del modelo pedagógico que durante el lapso 1922-1940 estuvo impulsando la SEP (parcelas escolares, anexos pecuarios y talleres artesanos). Imprimí a esta labor de rescate documental un claro sentido longitudinal 1922-1940, si bien luego hube de volver al AHSEP en busca de información sobre un cierto conjunto de escuelas que, en primera instancia, pareció no brindar ningún interés: el de las escuelas “abortadas”, aquellas que duraron en los pueblos muy poco tiempo: uno o dos años; a veces sólo unos meses. Además de la consulta del archivo educativo federal, desarrollé también pesquisas en el Archivo General de la Nación (AGN), en el Archivo Histórico del Estado de México (AHEM) y en algunos de los archivos municipales de la región.

Presento esta tesis como el resultado del dilatado proceso de rastreo y análisis de fuentes que involucró mi búsqueda de una explicación a los procesos que intervinieron en la implantación y primeros estadios de institucionalización de los planteles rurales federales en la región que estudio. Aunque la he escrito muchos años después de que la corriente historiográfica sobre la escuela rural posrevolucionaria produjese la mayoría de sus notables aportes, considero que sus hallazgos retoman muchas de las discusiones sostenidas entonces y que realizan nuevos aportes al acervo de conocimiento que hemos acumulado sobre este tema desde esos días.

Estimo que los aportes que este trabajo puede hacer al saber que poseemos sobre la escolarización rural posrevolucionaria radican en aspectos tanto teóricos como metodológicos, más allá del hecho, básico y por principio exigible, de que con él queda incorporada a nuestro acervo de conocimiento sobre esos procesos una nueva parcela regional: la de los distritos mexiquenses de Texcoco y Chalco. Juzgo que la producción de una historia del proceso vivido en esta región constituye no sólo una adición de orden cuantitativo (esto es, con este trabajo se suma una nueva región a las ya investigadas en los estados de Puebla, Sonora, Tlaxcala, Chiapas, etc.) sino cualitativo, dado que se examina las condiciones de expansión de la escuela federal en un territorio social relativamente

moderno e integrado a la cultura nacional de los años veintes y treintas; un territorio que, a diferencia de las regiones distantes y relativamente marginadas del esfuerzo educacional del poder público que se ha investigado en el caso de aquellos otros estados, se hallaba enclavada a escasos kilómetros de la capital de la república, en el corazón de muchos de los procesos de modernización que despuntaron en el México posrevolucionario.

Algunos de los aportes que considero haber hecho a la historiografía de la escolarización rural posrevolucionaria con la producción de este trabajo derivan del haber desplazado mis preguntas desde la esfera del problema práctico y conceptual de la *formación del Estado* -problema que tendió a prevalecer en la mayoría de los trabajos desarrollados hasta el presente- hacia el problema, de orden más general, de los procesos de institucionalización del proyecto escolar de la federación.

En rigor, más que llamarlo desplazamiento debería calificarlo como ampliación, pues queda fuera de duda que la institucionalización de los planteles en las localidades entrañó sendos procesos de formación del Estado, como lo ha analizado recientemente, de nuevo, Elsie Rockwell.⁶ Al implantar y lograr la permanencia de sus escuelas en las localidades, la Secretaría de Educación Pública *hacia* Estado, pues creaba vínculos de base de los que luego obtenía consentimiento y, en suma, hegemonía. Eso es claro y queda profusamente documentado a lo largo de este trabajo.

Sin embargo, la mirada sobre el problema de la institucionalización amplió el marco comprensivo acerca de lo que, en realidad, entrañó el proceso de escolarización federal, que no se redujo solo al problema del establecimiento y el sentido de los vínculos políticos entre el campesinado y el Estado posrevolucionario sino que comportó la intervención de un haz de procesos paralelos relacionados con la cultura y la sociedad locales, tan decisivos como el aspecto político que se ha tendido a privilegiar en muchas de nuestras reconstrucciones históricas, convirtiéndolo en elemento determinante del curso seguido por la política escolar. La expansión regional de la escuela rural federal dependió no sólo del heterogéneo proceso de relaciones de oposición, alianza y negociación locales basadas en el

⁶ Ver. Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007. Contra lo que practiqué páginas atrás a la hora de mencionar los trabajos que integran la corriente de investigación a la que me adscribo, anticipo aquí la mención de este estudio por haber conocido una edición reciente que desborda los razonamientos de la tesis homónima que cito en el curso del escrito. *Vid* nota 4, p. 133.

acuerdo (o el desacuerdo) en torno al asunto del radicalismo ideológico y político impulsado por la Secretaría de Educación Pública, sino que tuvo también que ver con la resolución de diversos aspectos relacionados con la cultura local, con sus representaciones y prácticas en torno a la cultura escolar y con las relaciones micropolíticas presentes en las localidades. Es por esa ampliación del espectro conceptual que el título de este trabajo alude a la cultura, la política y la micropolítica como dimensiones presentes en la historia de la implantación y expansión de la escuela federal en los distritos de Texcoco y Chalco.

Podría considerar como un aporte de este trabajo la puesta en juego de esas tres dimensiones, aunque conviene enfatizar la idea de que, el hablar de aporte no implica afirmar que se trate de un hallazgo, pues varios trabajos han tocado el modo en que jugaron la cultura y la política en el curso expansivo de la política de escolarización federal. Cultura religiosa y lealtad a la iglesia católica en su combate con el Estado y los maestros federales de los días de los años veintes y treintas; cultura y moral religiosa y repudio al “ateísmo” y a la “perversa” enseñanza co-educacional de la SEP han sido abundantemente tratados por esos estudios, lo mismo que el asunto de la cultura escolar sedimentada durante el porfiriato en las localidades como aspecto que condicionó la recepción cultural de la innovadora pedagogía federal, definiendo procesos locales de *apropiación cultural*, de *negociación de agendas escolares* como lo ilustran muy bien los trabajos de Rockwell y Vaughan.

El tema de la cultura, la recepción cultural, y su interacción en el curso de los acontecimientos políticos que envolvieron a la escuela federal está lejos de constituir un hallazgo de este trabajo, aunque quizás la pretensión de darle un tratamiento integrado bajo la idea de que ello ocurría en el marco de una lógica histórica de relación entre el *tiempo de la coyuntura* y el *tiempo de las estructuras* -en el sentido del programa metodológico que marcaba Fernand Braudel- constituya uno de sus aportes, como se argumentará líneas abajo.

De las tres dimensiones que involucra este estudio -cultura, política y micropolítica- es en la última donde posiblemente radique uno de los aportes más relevantes de este trabajo.

He trasladado el concepto de micropolítica escolar acuñado por el sociólogo de la educación británico Stephen J. Ball al estudio de las conflictivas locales en torno a la escuela rural federal acaecidas en los años veintes y treintas en la región que estudio y sugeriría su utilidad genérica a pesar de que emerge, en origen, a propósito de un sistema

educacional contemporáneo muy diferente del nuestro. Pocos han intentado conceptualizar el amplio espectro de formas y objetos de conflicto que trajo consigo el hecho de que la escuela federal irrumpiese en las comunidades pugnando por imponer un nuevo orden de jurisdicciones y que éste cobrase cuerpo tanto en los bienes materiales que poseían las escuelas como en los cuerpos asociativos que estuvieron llamados localmente a fomentarlas. No afirmo con esto que quienes me han antecedido ignorasen ese orden de fenómenos de carácter jurisdiccional y micropolítico, ni de que, incluso, intentasen conceptualizarlos apelando, por ejemplo, a la noción de tradiciones de “autonomía local”, en el tipo de situaciones que enfrentaron a los usuarios locales de las escuelas con la pretensión jurisdiccional de maestros e inspectores federales de regir irrestrictamente sobre los asuntos del plantel, como lo hace Rockwell. Sin embargo, considero haber realizado un esfuerzo sistemático en el curso de este trabajo por conceptualizar en qué consistió el conflicto jurisdiccional que planteó la inserción del poder federal a través de la escuela y cómo éste llevó aparejada una micropolítica del propio *dispositivo pedagógico* del modelo escolar.

El interés por entender cómo y en qué grado se había logrado institucionalizar la escuela rural federal en mi región de estudio durante el lapso 1922-1940 me condujo a plantear una importante tensión interpretativa con la mirada definitivamente politicista que impera paradigmáticamente en varios trabajos que comento en este escrito. Llamo aquí politicista al tren interpretativo consistente en subsumir muchos de los fenómenos que afectaban la vida de las escuelas rurales de la federación a la lógica del gran debate político nacional que enfrentaron las políticas de escolarización de la Secretaría de Educación Pública durante los años del Conflicto Religioso (1926-1929) y la Escuela Socialista (1934-*circa* 1942), tren en el que yo mismo incurri en mis primeros escritos, como argumenté antes.

No todo fue conflicto o consenso (macro) políticos durante la escolarización federal. Hubo también conflicto y consentimiento cultural, jurisdiccional y micropolítico, entre otras grandes dimensiones de lo que conmovió un proceso de innovación e implantación institucional como el que representó el esfuerzo por impulsar las escuelas y las pedagogías rurales de la federación durante esos años. Los estudios por venir en este campo temático deberán, quizás, despegarse del problema de *formación del Estado* que los ha presidido, para abrirse no sólo a las dimensiones más locales que afectan el cambio institucional en las

sociedades rurales (tradicción, poder, status, estructuras productivas, etc.) sino para dar lugar, incluso, a muchos fenómenos que parecen originarse en lo que la ciencia política ha llamado formas limitadas de racionalidad (o *racionalidad limitada*), concepto que trato de introducir explicativamente al calificar algunos incidentes acaecidos en el curso de la expansión de la escuela por estos campos mexiquenses.

Reitero estas ideas –que, posiblemente, nos conducirían a desarrollar en el futuro estudios de carácter más microhistórico y no regional, dada la densidad descriptiva y analítica que requieren para brindar explicaciones potentes- para reinsertar de nuevo aquí el tema anunciado hace un momento sobre un marco de análisis basado en considerar las relaciones entre *estructura y coyuntura* como uno de los aportes que creo hacer con este trabajo.

El distanciamiento con las lecturas (macro) politicistas que me condujo a privilegiar el estudio del proceso de institucionalización significó, también, un distanciamiento con los criterios de periodización usualmente asumidos para el abordaje histórico de la escolarización federal, sobre todo en relación con el que constituyó el gran tema con el que debutaron estos estudios históricos: la implantación de la educación socialista durante el cardenismo y cierta noción –a veces explícita y otras implícita- de que aquél proceso constituía una “coyuntura”.

Un criterio excesivamente “coyunturalista” invade varios de los primeros trabajos abocados al estudio de la expansión escolar federal que, característicamente, fechan sus períodos de observación en el lapso 1934-1940 (como puede llamativamente leerse en algunos de los títulos de los estudios que se citan en el curso de este trabajo), si bien casi todos incurren en la búsqueda y ubicación de “antecedentes” prerrevolucionarios en la historia local de los procesos escolares. Otros trabajos introducen la noción de los “años treinta a cuarenta”, como señala Rockwell al reseñar la aparición de la edición en español del libro de Vaughan.⁷

⁷ “La opción por la periodización de 1930 a 1940. Este corte contrasta con otros que sitúan la ruptura más bien en el cambio constitucional de finales de 1934. Vaughan, en cambio, subraya el papel de Bassols en la construcción de la educación socialista, con su traducción de la escuela de la acción en escuela comunitaria, centrada en la práctica social colectiva y encaminada hacia la producción agraria moderna. Ver: Rockwell, Elsie. “Reseña al libro *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*” de Mary Kay Vaughan. *Signos Históricos*, Número 06, julio-diciembre, 2001, p. 187.

En términos de la historia del proceso de institucionalización de la escuela rural federal y del registro, operacionalización y producción de relaciones observables en ese sentido, la noción del cardenismo como coyuntura y de los “treinta-cuarenta” cómo forma algo más flexible de establecer criterios de observación, resultan poco pertinentes y muestran el modo en que buena parte de esta historiografía confió en criterios de periodización prevalentemente centrados en conceptos de carácter político-gubernativo, a pesar de que, por otro lado, en sus razonamientos sobre los obstáculos que encontraba la escuela rural federal en el intento de implantarse involucraban procesos de más larga duración, como el pasado escolar porfiriano o las tradiciones autonómicas de control local sobre la escuela. Parcialmente, razonan como historiadores culturales, pero introducen cortes analíticos basados en conceptos de periodización política.

Trato de construir esta historia de la escolarización federal en Texcoco y Chalco apegándome a los conceptos de periodización histórica definidos por Braudel en su célebre ensayo *La larga duración*, en donde el autor sugiere una partición analítica del tiempo histórico basada en los conceptos de *acontecimiento*, *coyuntura* y *estructura* y en donde la agenda analítica del movimiento renovador de la teoría histórica que cobraba forma en la *nueva historia* aparecía cada vez más orientada a la explicación de las relaciones entre el tiempo corto de las coyunturas y el tiempo largo de las estructuras.

El interés por construir mi explicación en esos términos no constituyó en mi investigación un propósito programático de partida. Como señalé antes, mi interés por el problema de la institucionalización apareció cuando rechacé explicarme muchas de las objeciones populares que enfrentaba la *escuela socialista* en mi región como fenómenos debidos a la emergencia de la “coyuntura” cardenista, no sólo porque había registrado tal tipo de objeciones al consultar documentación escolar federal previa al cardenismo sino porque los objetos y las discursivas que cobraban cuerpo en ellas me llevaban a presentir un pasado de prácticas en torno a la escuela y a la cultura de lo escolar que llevaban a pensar que, en todo caso, la “coyuntura” habría presumiblemente tomado inicio tiempo atrás, a la hora en que se insertaron los proyectos escolares de la Secretaría de Educación Pública en la región.

Moví, en consecuencia, el marco temporal de mis observaciones y comencé a reconstruir la historia desde el ingreso del proyecto escolar federal en la región. Al ir

estudiando y sistematizando mi información fui dándome plena cuenta del conflicto local que planteaba el modelo escolar federal en términos de tradiciones y prácticas de escolarización presentes en la región desde mucho tiempo atrás. *Per se*, el modelo pedagógico e institucional que impulsaba la escuela federal generaba conflicto local, más allá del asunto político e ideológico de lo que captábamos como “coyunturas” y lo creaba porque transformaba los supuestos sociales por los que, hasta ese entonces, había pasado la escolarización. Estos supuestos se concretaban en prácticas “estructuradas” históricamente sobre la base de conceptos sobre la institución escolar, su sentido y los bienes culturales que estaba llamada a rendir, lo mismo que en prácticas e intereses “estructurados” en torno al modo en que era gestionada localmente la escuela.

Una historia pretérita de conceptos y prácticas culturales condicionaba la recepción del modelo escolar federal o, como comencé sucesiva y crecientemente a formulármelo: un orden histórico estructurado en derredor de la escuela cobraba expresión a propósito del ciclo de cambio que tomó inicio con la llegada –o la coyuntura- marcada por el ingreso de la innovadora escuela rural federal. Capto la escolarización federal como el inicio de una *coyuntura* en materia de las *estructuras* históricas tanto de la cultura escolar como de los sistemas de poder, jurisdicción y status que orbitaban en derredor de la escuela. Trato, en consecuencia, de reconstruir la escolarización rural regional habida entre 1922 y 1940 como una coyuntura que persistentemente se vio atravesada por la acción estructurada del pasado.

Critico la posición de algunos de mis colegas en cuanto a introducir nociones de partición del tiempo histórico de la escolarización federal introduciendo conceptos de “coyuntura” fundados más en la lógica del sistema político nacional que en la lógica del tiempo y los lentos procesos de cambio experimentados localmente por las escuelas en los pequeños poblados del campo mexiquense. Argumento, incluso, como la propia fragmentación del tiempo basada en la lógica de la política educativa puede resultar artificial cuando uno reconstruye la historia local seguida por los planteles desde el principio, desembarazándose de objetivos reconstructivos vinculados, por ejemplo, con la política socialista del cardenismo o con la política anti-religiosa seguida durante el callismo, llamando la atención sobre las tendencias de continuidad que ambos procesos políticos tuvieron en la escena de las comunidades mexiquenses durante el lapso 1922-1940. Una

coyuntura, tanto política como cultural, quedó abierta en 1922-1923 al ingresar las escuelas federales en los poblados rurales mexiquenses, mostrando una sintomática continuidad a pesar de las fragmentaciones temporales internas que hemos ensayado aplicarle y que muestran, también, el carácter endeble de la frontera conceptual que nos hemos fijado al cerrar todos nuestros registros en el emblemático año de 1940 cuando, con la declinación del radicalismo político-pedagógico de la escuela federal, habrían presuntamente cesado los problemas que venía enfrentando por institucionalizarse.

Creo contribuir a la corriente historiográfica de la que participo con estas ideas en torno a la periodización histórica derivadas de mis hallazgos sobre las escuelas rurales en el oriente mexiquense.

También hizo emerger reflexiones de cierto interés para otros debates sobre el período la opción de observar el problema de los alcances del proceso institucional con una perspectiva y un método que llamo *longitudinal y arraigado*. Seguir la escuela en su avance por el territorio, paso a paso (hasta donde ello era posible) me condujo a encontrar algo que considero de interés para el modo en que nos representamos históricamente el concurso del Estado posrevolucionario a la escolarización de México. Arraigando el análisis de la expansión federal encontré lo que aquí llamo una modalidad de crecimiento *por sustitución y desplazamiento* de la red escolar del Estado de México. Esta reflexión no resulta, en esencia, un hallazgo aunque sí, de nuevo, creo avanzar y aportar algo a la sistematización conceptual de lo que, genéricamente, llamamos *federalización de la enseñanza* (ese amplio proceso de expansión del poder educativo federal sobre los estados de la república), que no operó siempre bajo la lógica (ideológicamente estimulada) de la *compensación* y el *concurso* educacional de la federación con los estados, sino que implicó, en algunos casos, la destrucción y la apropiación de redes escolares preexistentes, el desplazamiento de los poderes que, hasta entonces, proporcionaban esos servicios y que, en definitiva, cuestiona la imagen de un Estado posrevolucionario que dedicó su esfuerzo educacional a llevar la escuela a los marginados de México. A partir de esta historia, planteo la importancia de analizar distintas *vías* de implantación de la federalización educativa que siguió al establecimiento de la SEP en 1921, apuntando algunas consideraciones en torno a la importancia conceptual que tiene comprenderlas.

La reconstrucción de la vía de federalización *por sustitución y desplazamiento* que detecto en la región de Texcoco y Chalco me llevó a tomar conciencia de la importancia de un fenómeno de nuestra historia educacional que no hemos incorporado plenamente en nuestros razonamientos sobre el cambio rural inducido por el proceso de federalización escolar posrevolucionario: el de la verdadera extensión de la enseñanza privada y el de su concurso en la capacidad de los pueblos para negociar su agenda cultural con el Estado federal.

Al tratar el problema de la federalización escolar en los estados de la república hemos puesto esencialmente nuestra mirada en dos actores y sistemas protagónicos: los estados y la federación. Nos hemos representado las relaciones de oposición y concurrencia que sostuvieron en algunas de las *vías* que es posible discernir, cómo si sólo ellos hubieran sido los actores centrales en materia de la transformación global de las estructuras escolares y como si sólo en función de su oferta escolar hubiesen modelado los pueblos con la federación la negociación de su agenda educacional.

Pueblos inconformes que desertaban de la escuela rural federal para optar por el sistema que les ofrecía el gobierno estatal escuela estatal abundan como arquetipo en las distintas historias que hemos escrito acerca de este período. Sin embargo, me parece muy importante reconsiderar el peso que tuvo la enseñanza privada en esas relaciones de concurrencia y de negociación cultural. No sólo el de la enseñanza privada de carácter institucionalmente más desarrollado –como los colegios e institutos de corte confesional que ilustran nuestras descripciones de la reacción local frente al avance federal expresado, por ejemplo, en días de la *escuela socialista*- sino el de la asombrosamente extendida presencia que tuvo en episodios como esos la enseñanza de carácter *domiciliar*, sostenida en los campos por individuos que la ejercitaban fuera de cualquier marco institucional y en función de la cual muchos vecindarios realmente modelaron el perfil de los servicios escolares que deseaban recibir.

En este aspecto –que considero otro aporte a la discusión realizado por el trabajo- creo que sería posible trasladar a éste período de nuestra historia educacional la apreciación crítica que apuntaba Francisco Xavier Guerra en relación con la autorepresentación tenida por los liberales del siglo XIX en cuanto al peso histórico de sus iniciativas por la escuela: nada había existido en esa materia hasta que se hizo presente el moderno Estado político.

Como los liberales de entonces, hemos nuevamente centrado el problema de la oferta educacional sólo en el Estado político, llámese municipio, gobierno local o federación.

El hallazgo del peso y las dinámicas de concurrencia escolar en que se veían envueltas esas escuelas domiciliarias en los pueblos de Texcoco y Chalco refuerza la idea general sostenida por los estudios post-revisionistas en torno a la debilidad del Estado federal de los años veintes y treintas en cuanto a imponer su ideario escolar en las localidades, dando mayor complejidad a los factores que analizamos cuando ponemos en juego ese razonamiento. Como se verá en el curso del escrito, tales escuelas entraban en escena para plantear, de parte de los pobladores, un juego estratégico más complejo que el de la negociación *vis a vis* con el poder federal o que la negociación con los dos aparatos escolares públicos que preponderantemente actuaron en la región (el del estado y el de la SEP).⁸

Como un corolario de lo que veremos ocurrir en las páginas de este trabajo puede plantearse la idea de que el nivel local tuvo una mayor capacidad de modelar su oferta educativa de la que generalmente se le ha asignado, contando con muchos más recursos estratégicos que los que dejaba planteada la sola concurrencia e interacción entre los sistemas de escolarización públicos de los estados y de la federación, aspecto que ha sido laudatoriamente comentado a propósito de la reciente edición (revisada, corregida y aumentada) del estudio de Rockwell sobre la escolarización posrevolucionaria en Tlaxcala⁹ y que, como se desprende de este apuntamiento, resultaba ser bastante más compleja.

Destacaría, finalmente, como otras posibles contribuciones de este trabajo al campo de estudio del que participa, las que se relacionan con la detallada reconstrucción que pude elaborar en cuanto al curso del desarrollo histórico del aparato escolar rural federal en sus dimensiones material, espacial y social.

Quizá como una inclinación personal debida a mi formación como sociólogo, los problemas de la generalización, la cuantificación y, en general, la medición, han ocupado

⁸ Cito aquí la interesante contribución que realiza el estudio de Ariadna Acevedo sobre el peso de las redes escolares municipales y privadas en la federalización escolar en la Sierra de Puebla. Lamentablemente no conté siempre con él para involucrar sus hallazgos en el curso de este escrito. Ver: Acevedo, Ariadna. *Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930*. Tesis de Doctorado. Departamento de Historia, Universidad de Warwick, 2004.

⁹ Ver: Sigüenza, Salvador. "Escuelas, maestros y el estado nacional postrevolucionario en Tlaxcala". Reseña de *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* de Elsie Rockwell. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 13, número 38, 2008, pp. 973-980.

siempre un lugar destacado en mis elaboraciones intelectuales, situación que quizás incurre en cierto exceso dentro de las que he desplegado en este trabajo. Aunque comparto con los colegas que me han precedido en la construcción de este tema y de este campo muchos de los asertos que vinieron corroborando con sus estudios, siempre tuve la sensación de que sus inspiradores hallazgos intelectuales se trazaban sobre una suerte de vacío sociológico que he tratado de llenar con la producción de relaciones observables de orden estadístico, cartográfico y, en suma, cuantitativo.

Muchas ideas me aportaron los distintos estudios que he podido conocer en estos años sobre las relaciones de oposición, alianza y negociación que generaba la escuela federal en los campos de México y sobre las estrategias metodológicas para captarlas. Mucho aprendí de la lectura interpretativa que daban a los discursos sociales contenidos en la documentación escolar del acervo histórico federal y sobre lo que posiblemente trasuntaban. Sin embargo, aunque convalidaba *cualitativamente* lo esencial de sus interpretaciones, siempre me pregunté ¿cuanto pesaba todo ello en el movimiento general? Por ejemplo: ¿cuanto pesaban, que importancia global tenían los procesos de resistencia a la escuela que terminaban abortando la implantación federal en términos del desempeño general de su red escolar? ¿Que tan generales fueron los actos de negociación en torno a la supresión local de aspectos problemáticos de la pedagogía de la acción, como las parcelas escolares, los anexos pecuarios y la fusión de los sexos en la escuela?

No extenderé la descripción de los aspectos sobre los que me preguntaba como sociólogo porque ellos aparecen como parte del cuerpo de este trabajo. He tratado de ser acucioso en la reconstrucción de las dimensiones cuantitativas del movimiento material y social de la escuela rural federal en la región que estudio y he extraído, de ello, algunas conclusiones que enfrente a las estrategias de corte más cualitativo que, por lo general, han puesto en juego aquellos trabajos. Me parece que, en este aspecto, produzco ciertos aportes al conocimiento del proceso de la escolarización federal que habían permanecido relativamente ignotos, como las tendencias cuantitativas de participación de la infancia, el registro del avance material de la red escolar o el curso geográfico y político por el que se expandió. Resumiría muchos de los contrastes reconstructivos que guardo con mis colegas señalando que traté de ampliar algunos de sus diagnósticos sobre el ¿qué pasaba?, al ¿cómo, cuanto y con que tendencia pasaba?

Presento la exposición general de los resultados de esta investigación histórica en seis capítulos, que se agrupan en tres partes.

La primer parte contiene dos capítulos, dedicados a reconstruir históricamente el contexto regional en que se enmarcaría el proceso de escolarización rural federal y los avances y rasgos que había registrado el desarrollo de la escuela y de la cultura escolar hacia la segunda década del siglo XX, que es cuando ingresa la Secretaría de Educación Pública en esta región del Estado de México.

El capítulo primero se titula *La región de Texcoco y Chalco después de la Revolución Mexicana. Aspectos para una reconstrucción historiográfica del contexto social y cultural de la escolarización* y en él se describen, en un primer momento, algunos aspectos topográficos, demográficos, productivos, políticos y culturales de la historia vivida por los Distritos de Texcoco y Chalco entre 1870 y 1940, que resultan significativos para entender el contexto social en que tomaría cuerpo la escolarización federal. Aunque no se registra así, en términos de los incisos en que acabó dividiéndose, el capítulo procede a reconstruir dos tiempos en el movimiento histórico de la región: el previo a la Revolución Mexicana y el que marco la pacificación y estabilización posrevolucionaria del territorio hacia 1940.

Del período previo al proceso revolucionario de 1910 pareció importante precisar aspectos relacionados con las estructuras demográficas y productivas presentes en esta antigua región social del Valle de México, apuntando procesos como la tradicional dinámica entre haciendas y pueblos, la elevada presión demográfica sobre el territorio, las transformaciones ecológicas que lo afectaron durante el proceso que lo condujo a la modernización y las corrientes culturales que, como aspectos de conjunto, se manifestarían durante el proceso revolucionario, que fue particularmente activo en esta región. Del período posrevolucionario -1920/1940- se destacan ciertos aspectos que emergieron en la región tras la ruptura revolucionaria del orden sociopolítico local, como el reparto agrario y las nuevas configuraciones sociopolíticas que con él cobraron cuerpo, el modo en que se articularon con el nuevo poder hegemónico representado por el Estado federal y las líneas centrales del desarrollo que comenzaría a cobrar la región durante la estabilización posrevolucionaria.

Además de brindar las coordenadas topográficas y demográficas esenciales de la escena social de la escolarización, el capítulo sitúa procesos contextuales que directamente

costrarían acción en la vida de las escuelas federales, como el agrarismo, la disidencia y el conservatismo religiosos, la expansión jurisdiccional y corporativa del nuevo orden de poder impulsado por la federación, la marcada escisión faccional de las comunidades rurales y, en suma, el modo en que la región comenzó a vivir la modernización del México posrevolucionario.

El segundo capítulo lleva por título *La escuela, la cultura escolar y las dinámicas de la escolarización regional hacia 1920* y tiene por sentido presentar los rasgos centrales del desarrollo de la institución y la cultura escolar en la región desde principios del siglo XIX con el objeto de comprender la historia cultural de la escuela y de la cultura escolar que, como estructura, presidiría el comportamiento de la población en relación con el nuevo modelo escolar impulsado por la Secretaría de Educación Pública.

De modo general, el capítulo presenta, en primer término, las discusiones habidas sobre la importancia del concepto de cultura escolar en el estudio histórico de los procesos de escolarización y de las relaciones entre las escuelas y otras formaciones culturales externas, particularmente en el caso de los estudios realizados sobre el desarrollo de la escuela mexicana durante la posrevolución. En un segundo momento, el capítulo incursiona en la descripción del modo en que vino desarrollándose regionalmente la escuela desde las postrimerías del orden colonial (escuelas de Caja de Comunidad de las repúblicas de indios) hasta el período independiente y el porfiriato. El corolario central al que apunta el capítulo es destacar la región de estudio como una región “vieja” en términos de experiencia sociocultural con la escuela, en donde fueron configurándose conceptos y prácticas en torno a lo escolar caracterizados por los rasgos de jerarquía, separación de sexos y control local, tres atributos con los que frecuentemente chocarían los planteles federales en sus intentos por implantarse en el orden vital de los pueblos rurales de la región.

La segunda parte también se integra por dos capítulos y se halla esencialmente abocada a describir el proceso de expansión de las escuelas rurales federales en los municipios de Texcoco y Chalco durante el lapso 1922-1940, elaborando un primer acercamiento a los problemas que enfrentó localmente para arraigarse e institucionalizar sus principios pedagógicos y jurisdiccionales.

La escolarización rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940 es el título que recibe el tercer capítulo del trabajo y en el se describe el proceso de

escolarización federal desde la inserción de las primeras Casas del Pueblo en la zona de Texcoco y Amecameca la primavera de 1923 hasta las aproximadamente 100 Escuelas Rurales Federales con que contaba el padrón escolar regional controlado por las inspecciones que regían hacia entonces su territorio.

El análisis da inicio describiendo el modo en que comenzó a establecer la SEP las Casas del Pueblo en el territorio de los municipios durante 1922-23, emergiendo, desde ese mismo momento, de un modo claro el patrón de federalización referido arriba como crecimiento por *sustitución y desplazamiento* de la red escolar del gobierno mexiquense. Examina los discursos con que fueron recibidas las primeras Casas por parte de los vecinos de las localidades, que parecieron orientar el esfuerzo escolar de la Secretaría en el sentido de satisfacer sus viejos anhelos de lograr un servicio educativo local que cumpliera con la separación de sexos, cosa que gestó cierto nivel de desencuentro con los propósitos coeducativos que tenía ya en mente el Departamento de Escuelas Rurales. Se estudian esos primeros encuentros hasta que surge, en 1924, un claro conflicto con el gobierno del estado por la forma en que la SEP se expandía por su territorio, exigiéndole a la Secretaría cumplir con las *Bases para el Establecimiento de Casas del Pueblo* que definían el concurso federal bajo un sentido de carácter subsidiario y compensatorio.

El conflicto entre las cúpulas gubernativas de ambos sistemas escolares de 1924 no revirtió más que momentáneamente la tendencia del aparato federal de apropiarse de los recursos educacionales del gobierno mexiquense, cosa que, más temprano que tarde, seguiría produciéndose hasta desplazar de modo significativo las escuelas rurales estatales hacia zonas relativamente marginadas del esfuerzo escolar. El capítulo hace un esfuerzo por arraigar descriptivamente el análisis de las tendencias y los ritmos perceptibles en el proceso de federalización educativa, caracterizando la dinámica que siguió durante el lapso de estudio, que se vio definida tanto por acuerdos entre cúpulas administrativas como por un paulatino y persistente proceso de alianzas desde los propios pueblos.

El cuarto capítulo alude a *Los procesos de expansión, implantación e institucionalización de la escuela federal en contextos rurales del oriente mexiquense* y en el se analiza de modo más profundo el curso de los procesos de implantación seguidos por la escuela rural, examinándolos ahora, no en el nivel de las relaciones con el gobierno local

ni en el marco global de su expansión por los municipios comprendidos por los distritos, sino en el ámbito de las relaciones sostenidas con los vecinos en las localidades.

El capítulo se centra en el estudio del conflicto que generaba el modelo escolar federal en el marco de los pequeños poblados rurales del oriente del Valle de México, analizando su naturaleza y la impronta que tuvo en cuanto a definir los alcances y los espacios por los que avanzó la red de planteles sostenidos por la federación.

El estudio del conflicto hace un énfasis particular en los obstáculos socioculturales que planteaba a la institucionalización escolar el *modelo pedagógico de la enseñanza por la acción*, que es el que informa tanto el diseño material e institucional de los planteles como buena parte de sus objetivos educacionales, más allá de los cambios de definición que conoció la política educativa en el lapso 1922-1940. De ese modelo se destacan los aspectos innovadores que planteaba en relación con la cultura escolar desde la que la juzgaban los núcleos de vecinos inconformes, aislando, particularmente, el conflicto cultural generado por el vitalismo, la coeducación y la ampliación del espacio (y los costos) social (es) que intervenían en el fomento de la escuela. No se tratan en este capítulo otras formas de conflicto local, como las debidas al enfrentamiento con el poder religioso o a las disputas de orden jurisdiccional, porque a ellas se dedica el análisis que contiene la tercera parte del trabajo.

Es en el marco de este análisis que se desarrolla la reconstrucción *arraigada* del proceso de escolarización que permite, por una parte, fundar la idea de distintas *vías* históricas en el desarrollo de la federalización escolar en el país y captar, por la otra, el impacto que tuvieron sobre el avance material y social de los planteles en esta región las relaciones de concurrencia con la red escolar del gobierno local.

La tercera parte se integra igualmente por dos capítulos y es en ella donde se presenta la tesis central de este trabajo en torno a captar el procesos de escolarización regional efectuado entre 1922 y 1940 como una sola coyuntura íntimamente atravesada por estructuras históricas de acción social, cultural y política presentes en la región a la hora en que la Secretaría de Educación Pública comenzó a desarrollar sus políticas escolares.

La materia del quinto capítulo, que se denomina *Estructura y coyuntura: política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal, 1922-1940. Coyunturas.*, trata, en esencia, sobre la historia política vivida localmente por las escuelas

en la región durante el Conflicto Religioso de 1926-1929 y durante la implantación de la Escuela Socialista entre 1934-1940.

El capítulo inicia con algunas apreciaciones críticas sobre la historiografía de la escolarización rural posrevolucionaria, tanto en relación con cierta inclinación analítica a sobre-politizar y someter a la lógica del gran proceso político nacional la lectura de los obstáculos que enfrentaba la expansión de la política educativa federal, como en relación a los criterios de periodización puestos en acción a la hora de definir el marco histórico de observación de los procesos relacionados con la escuela. En particular, se desarrolla una crítica al concepto de coyuntura que ha influido teórica y metodológicamente algunos de esos estudios.

Luego de esas ideas introductorias, el capítulo da paso a la reconstrucción de la historia política local vivida por los planteles, los maestros y la inspección federal a propósito del Conflicto Religioso y de la Escuela Socialista, examinando los caracteres asumidos por los enfrentamientos, el tipo de alianzas y oposiciones locales que sostuvo o enfrentó la escuela y las estrategias políticas puestas en juego por los actores.

El gran corolario de este capítulo apunta a refutar práctica y conceptualmente la noción de que ambos procesos constituyeron o se enmarcaron dentro de movimientos coyunturales, dado que es posible observar claras tendencias de continuidad sociopolítica del conflicto con la escuela a lo largo del período, cosa que nos obliga a modificar tanto nuestras nociones sobre la coyuntura como sobre el modo en que hemos intentado fecharla. Eso es al menos lo que muestra la reconstrucción del historial político de las escuelas cuando se la apega al orden y el ritmo de la vida local, que muestra una clara a-sintonía con el orden y el ritmo de la vida política nacional.

Puestas en tela de juicio nuestras nociones de coyuntura y de política en relación con los fenómenos vividos localmente por las escuelas, el sexto capítulo, final, de este trabajo (*Historia y estructuras socioculturales en la relación local con la escuela rural federal*) se aboca al análisis del modo en que, durante todos esos años, el problema de la institucionalización de la escuela se vio atravesado por conflictivas referidas a aspectos de la vida, los intereses y la cultura local que se vieron afectados por la inserción de la nueva escuela y sus atributos pedagógicos y jurisdiccionales. Un orden de prácticas estructuradas desde mucho tiempo atrás en relación con la escuela, su cultura y su gestión tramó la

resistencia local al modelo escolar de la federación. Aunque el capítulo se haya esencialmente dedicado al problema de las viejas y nuevas jurisdicciones que se enfrentaron a propósito de las escuelas rurales de la Secretaría de Educación Pública, ensaya también una recapitulación final de aquellas otras estructuras históricas que se erigieron como obstáculo a su implantación e institucionalización tratadas a lo largo del trabajo.

Sobre el conflicto jurisdiccional, el análisis desarrollado allí plantea la idea de que éste era un atributo inmanente a la acción escolar del poder federal, más allá de la valencia política o ideológica de sus pedagogías. Trasladando el concepto de micropolítica escolar aludido líneas atrás, construyo allí el concepto de *micropolítica del dispositivo institucional de la pedagogía de la acción* a partir del cual analizo, posteriormente, las conflictivas jurisdiccionales enfrentadas por la escuela en relación con la autoridad local, con el uso del excedente y el fondo ritual local, con la posesión y el usufructo de sus espacios productivos y con el comportamiento de las formas de asociacionismo que impulsó para el fomento local de la escuela.

Presento, como el resultado de todas las elaboraciones conceptuales desarrolladas durante el trabajo, un segmento final de Conclusiones.

2. La historiografía de la escuela rural en América Latina y el aporte de los estudios mexicanos sobre la escolarización federal posrevolucionaria

Aunque este trabajo se halla enteramente abocado a la reconstrucción y análisis de un proceso de escolarización de carácter local, expresivo de la acción e interacción con un entorno estrictamente nacional, sus hallazgos permiten proyectar algunas consideraciones hacia el plano más amplio del conocimiento académico relativo a la historia de los procesos de escolarización rural en la América Latina.

Necesariamente tendrán éstas un carácter exploratorio, puesto que no emergen de la construcción comparada con otro(s) caso(s) nacional(es).¹⁰ Postular desde México un estudio comparado hubiese requerido contar con el acceso a fuentes de semejante nivel y calidad en otro contexto rural latinoamericano, además, claro, de haber debido partir de

¹⁰ Schriewer, Jürgen. "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos". En: Schriewer, Jürgen (compilador). Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona, Ediciones Pomares, 2002, pp. 13-40.

otras preguntas e intereses de indagación. De modo que, los alcances que se puedan reconocer a este trabajo en la profundización analítica del proceso microhistórico en que ocurre la escolarización rural, quizás alcancen a compensar su escasa capacidad para dar paso a la generalización puntual comparada con otras dinámicas nacionales.

Empero, como estudio de caso permite la abstracción de procesos cualitativos con los cuales inquirir las explicaciones alcanzadas en otros estudios latinoamericanos sobre la historia de la escuela en el campo. Mediante la exploración abstracta y proyectiva de lo que sus hallazgos plantean al estado del conocimiento actual sobre la institucionalización de la escuela rural en el campo latinoamericano, presentaremos algunas ideas de análisis respecto de lo que habría de impulsarse en materia de una perspectiva internacional comparada.

Centrado en el análisis de cómo jugaron política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural en una región del altiplano mexicano, los aportes y la discusión académica que puede motivar este estudio en un sentido *latinoamericanista* radican esencialmente en problemas que tienen que ver, por una parte, con debates relativos al estatuto conceptual que se asigna a la escolarización rural en los procesos formativos del Estado en el área y, por otra, con aspectos de orden metodológico presentes en los estudios que integran la historiografía producida en el continente.

En este sentido, resulta de posible interés discutir los alcances teóricos y metodológicos obtenidos en la reconstrucción y comprensión de las dinámicas de la escolarización rural por los estudios mexicanos (entre los que se cuenta este trabajo), frente a los desarrollos historiográficos de otras academias nacionales en materia de reconstrucción y teorización histórica del papel de la escuela rural en la formación de sus Estados nacionales, e impulsar, por esa vía, cierta reflexión *latinoamericanista*, que anime la constitución de un campo reflexivo por el momento relativamente fragmentado y falto de univocidad.

La reflexión basada en el contraste entre, por ejemplo, la visión mexicana, donde el Estado nacional aparece envuelto en procesos formativos más propios del *18 Brumario* (activa negociación del poder entre fuerzas en equilibrio relativo) que del Estado *Leviatán* con que se representa la escolarización del campo colombiano en tiempos del gobierno de López Pumarejo (1934-1938), permitiría tender puentes al diálogo intelectual *interamericano*, llevándonos a tomar conciencia de ciertas esferas presumibles de diálogo comparativo en la historia rural de la escuela. Una agenda intelectual *interamericana*

emergería, de ese modo, mediante del apuntamiento *vis-a-vis* de rasgos de la experiencia mexicana versus otros correlatos internacionales, cosa en apariencia distinta de lo que vendría siendo la dimensión propiamente *latinoamericanista* del problema, basada en la presunción de ciertas regularidades dinámicas verificables en tanto continente, como las que asentaban (hace algunas décadas, en el preámbulo de la cientifización de la historia de educación) las grandes teorías del Estado Docente latinoamericano, al señalar la existencia de ejes de uniformidad continental (p.e. *escuela y modernización*, *escuela y nacionalismo*, *escuela y reproducción social*, etc.) en los propósitos y los resultados de los procesos de escolarización del campo en el área latinoamericana.

Intentaremos, en lo que sigue, delinear algunos ítems en torno a una futura agenda intelectual para la historiografía comparada y la teoría de la escolarización rural en América Latina.

A inicios de los años ochenta de siglo XX, los estudios de historia de la educación vivieron un definido impulso a nivel latinoamericano. La disciplina se hizo más académica, tanto en el sentido de la construcción de sus hipótesis de conocimiento como del rigor científico y metodológico para producirlo, cosa que se vio enmarcada y, en mucho, definida por el arribo al continente del influjo renovador que supuso la difusión de la *nueva historia* y la actitud generada por el debate derivado de la escuela de los Annales.¹¹ De manera creciente, tal corriente de cambio implicó el paulatino abandono de las grandes formalizaciones temáticas de aplicación general con que se habían venido pensando los espacios nacionales e, incluso, internacionales, para dar paso al desarrollo de una disciplina basada en estudios temáticos de área, cada vez más complejos y especializados.

Una clara tendencia hacia lo que Giovanni Levi ha llamado *reducción de escala* operó en la actitud de las distintas corrientes académicas actuantes en la escena latinoamericana. Del espacio *nacional* (e *internacional*) se transitó hacia el *regional/local*. Del interés por la percepción de los grandes procesos estructurales en que se desempeñaba la difusión de la escuela (dominación burguesa, modernización, ciudadanía, etc.), se pasó a la producción de

¹¹ Ver: Toro Zequera, Luz Elena. *História da Educação em debate: As tendências teórico-metodológicas nos Congressos Ibero-Americanos, (1992-1998)*. Tesis de Doctorado. Universidade Estadual de Campinas, 2001; Ascolani, Adrian. “Los balances de Historia de la Educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina y México”. En: María de Araujo Nepomuceno y Elianda Figueriedo Arantes (org.). *A educação e sus sujeitos na historia*. Belo Horizonte, Argumentum, 2007.

discursos referidos a nuevos espacios, sujetos y sentidos. *Desde abajo*, mujeres, obreros, etnias e infantes tendieron a concentrar la reflexión que antes aludía a una simple ciudadanía genérica. De una escolarización que se perseguía insertar reflexivamente en el seno de grandes corrientes de estructuración social, se dio paso a una ingente perspectiva *microfísica* sobre la intervención escolar, descomponiéndose la observación del impacto de la escuela en nuevos espacios temáticos. Imaginarios sociales, biografía, subjetivación social, espacio y tiempo escolar fueron, por ejemplo, algunos de los grandes temas emergentes en el nuevo rumbo que marcaba el giro cultural que influían tanto la historia social como la cultural.

En esa transición parecieron quedar los últimos ensayos por producir una visión general sobre la historia y el sentido de los procesos de expansión de la escuela en el marco de la formación del Estado latinoamericano. Sin aludir directamente al caso de la escolarización rural, se desprende claramente de los trabajos de perspectiva latinoamericana de Gabriela Ossenbach, Oscar Ozlack, Adriana Puigross, Carlos Newland o Gregorio Weinberg, que la escuela rural se vio enfrascada en las tareas de *modernización, extensión imaginaria de la ciudadanía, centralización y cristalización funcional* que le marcaba la agenda de transformaciones que inauguró en el espacio latinoamericano la transformación del Estado oligárquico.¹² La extensión de la escuela al mundo rural como el correlato funcional de las tareas de modernización del Estado latinoamericano, que mediante la escuela constituía al campesinado y al indígena en ciudadano, incorporándolo, en un mismo, movimiento al naciente espacio nacional que tendía a unificar subjetivamente el nuevo Estado Docente.

De ese marco perceptual, los estudios tendieron rápidamente a desembarazarse, para dar paso a la profunda senda introspectiva de reducción de escala que caracterizó el desarrollo de la historiografía de la educación en el continente. Si bien no se discutía la pertinencia de los grandes atisbo generales, lo cierto es que se los suspendía en aras de ahondar intelectualmente en ciertos subcampos temáticos de orden estrictamente nacional y local. De la reflexión latinoamericanista pasamos, así, a los estudios de área, proclivemente

¹² Ossenbach, Gabriela. "Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". *Revista Iberoamericana de Educación*, número 1, enero-abril de 1993.; Ozlack, Oscar. "Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio". *Latin American Research Review*, Vol. 16, N° 2, 1981; Puigross, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen. México, 1980; Newland, Carlos. "The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950". *Journal of Latin American Studies*, Vol. 26, No. 2, pp. 449-467; Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ, 1995.

inmersos en las distintas historias nacionales. ¿Existe algún marco de pertinente retorno a la reflexión latinoamericanista?

Nos abocaremos a reflexionarlo tras una breve descripción del *estado del conocimiento* actual que brindan los estudios que integran la historiografía latinoamericana de la escolarización rural.

En realidad, aunque cuenta con desarrollos de gran profundidad e interés temático, la historia de la educación rural en América Latina constituye todavía una tarea pendiente, requerida tanto de la incorporación de un gran número de experiencias nacionales sobre las que apenas existe algún conocimiento descriptivo, como de un debate analítico interno que permita captar sus alcances, semejanzas y diferencias.

Una apreciación detallada del resultado que arroja la actividad intelectual dedicada a su estudio en ámbitos como la producción editorial y los encuentros internacionales de la disciplina permite fundamentar esta afirmación. En el terreno de la producción de una bibliografía especializada, por ejemplo, puede decirse que sólo tres volúmenes de carácter continental parecen haberse editado (tanto en español como en portugués) en el curso de las últimas dos décadas. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, editado en 1996 por Pilar Gonzalbo Aizpuru y Gabriela Ossenbach Sauter; *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*, obra coordinada por Flavia Correa Werle, apareció en 2007, poco tiempo antes de que Oresta López Pérez y Teresa González diesen vida al volumen titulado *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. Un cuarto esfuerzo reciente se debe a Alicia Civera y Lucía Lionetti, coordinadoras del *Dossier: La Educación Rural en América Latina*, publicado en la revista digital de la Asociación Española de Americanistas.¹³

También es corta la participación que el tema de la escolarización rural alcanza en la trayectoria intelectual de encuentros internacionales como el *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (CIHELA), el *Congreso Internacional de Americanistas* (ICA, por sus siglas en inglés) y la *International Standing Conference for*

¹³ Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México. El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, México, 1996; Correa Werle, Flavia (ed.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Editorial Unijuí, Ijuí, 2007; López, Oresta y González, Teresa (editoras). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, Anroart Ediciones: El Colegio de San Luis, La Laguna, 2009; Civera, Alicia y Lionetti, Lucía. *Dossier: La Educación Rural en América Latina*. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. 2010, n. 4. ISSN: 1989-211X.

the History of Education (ISCHE), espacios en los que apenas ha convocado la realización de un sexteto de simposios especializados y un número algo mayor, aunque no mucho, de contribuciones dispersas.¹⁴

Como ponente, coordinador o articulista, he tenido la fortuna de colaborar de cerca con las actividades descritas y de ellas derivo la fundada convicción de que los estudios latinoamericanos sobre la formación del Estado a través de la escuela rural han alcanzado un escaso y desigual desarrollo, precisando de un esfuerzo intelectual que los impulse como campo de investigación comparado. Esa convicción es compartida por colegas especializados en estos estudios y de esos intercambios resultó la confección de un nuevo volumen dedicado al tema. El proceso de hechura de *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* me permitió constatar, de modo metódico lo dicho sobre la ausencia de un desarrollo homogéneo en el conocimiento acumulado de la historia rural de la escuela en el campo latinoamericano.¹⁵

Señalo todo esto para sustentar la idea de que, asombrosamente, la historia de la escolarización del campo latinoamericano es una tarea todavía pendiente en el caso de un gran número de naciones del área. Asombra constatarlo porque casi todas ellas vivieron, de alguno u otro modo, con mayor o menor intensidad, lo que podríamos denominar la *Era de los Ruralismos Pedagógicos*, toda una etapa del desarrollo escolar del Estado Docente latinoamericano donde la extensión de la escuela a los campos fue convertida en objeto de cruzada por la ideología desarrollista impulsada por organismos como la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), entre otras, dando lugar, incluso, al nacimiento de instituciones interamericanas especializadas en la inducción del desarrollo y la

¹⁴ Centralmente, el tema ruralista en la historia de la educación latinoamericana dio vida al desarrollo de los siguientes simposios: *Las relaciones sociales de apropiación en la historia de la escuela rural latinoamericana* (CIHELA, 2003); *Instrucción pública, educación no formal y culturas campesinas en situaciones de conflicto y crisis* (CIHELA, 2005); *Educación, imaginario y hegemonía en las sociedades agrarias latinoamericanas. Siglos XX y XX*; *Educando a los "otros". Negociaciones, imaginarios, resistencias y poder en mundos rurales e indígenas del siglo XX* (CIHELA, 2007); *La educación rural en América Latina, siglos XIX y XX: Viejos y nuevos temas* (ICA, 2009).

¹⁵ Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México, El Colegio Mexiquense : Miguel Ángel Porrúa (En prensa).

modernización rural como el CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina).¹⁶

Si se toma en cuenta que la cruzada por la extensión de la escuela al campesinado tomó inicio desde la década de 1940 (cuando la experiencia de la Escuela Rural Mexicana comenzó a popularizarse en el diseño de políticas de corte populista dirigidas a satisfacer demandas del campesinado, como las impulsadas por los militares bolivianos entre (1936-1939), las de los gobiernos liberal-reformistas instalados por entonces en Ecuador (1928-1931), Perú (1939-1945) y Venezuela (1935-1941), e, incluso, las de dictaduras en ciernes, como las de Rafael L. Trujillo o Fulgencio Batista, en las Antillas, siendo luego proseguida como eje central de la política social impulsada en la larga etapa desarrollista, asombra constatar el modo en que decenios de educación para la ruralidad han sido relativamente dejados de lado por los historiadores de un buen número de países latinoamericanos.

Excluyendo la acerba bibliografía de corte gubernativo, donde los avances de la escuela son registrados como mera *cuenta nacional*, expresiva de las bondades democratizantes del desarrollo latinoamericano y excluyendo los característicos discursos académicos del marxismo dependentista sobre las políticas educacionales del subdesarrollo, siempre maniqueos en términos de la demostración del impacto de los aparatos de reproducción capitalistas, es posible afirmar que poco se ha hecho por construir una historiografía moderna de la escolarización rural en un buen segmento de las sociedades del continente.

Basada, por definición, en nuevos problemas y métodos de reconstrucción histórica, tal historiografía es virtualmente ausente, por ejemplo, en las seis naciones que integran el ítsmo centroamericano, lo mismo que en países como Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

Virtualmente desierto en el caso de esas naciones, para las que sólo se cuenta, a veces, con una que otra monografía descriptiva como las elaboradas por los alumnos del CREFAL en los años cincuenta y sesenta, el tema de la escolarización rural tampoco ha recibido una

¹⁶ Desarrollo esta idea de la *Era de los Ruralismos Pedagógicos* en un capítulo conclusorio del libro al que he venido aludiendo. Una descripción sobre la labor continental de las agencias de desarrollo hacia 1950 aparece en Essert, Paul, M. B. Lourenco-Filho, A.W. Cass. "Developments in Fundamental Education for Adults", *Review of Educational Research*, Vol. 23, No. 3, 1953, pp. 218- 232. Ver: Alfonseca, Juan. "Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX". En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.) *Ibid.*

atención que pudiésemos considerar importante en el caso de las naciones en donde si se la investiga.

Con excepción del Brasil, donde el tema del *ruralismo pedagógico* en la política educativa del régimen de Getulio Vargas ha captado la atención de un buen número de historiadores, el núcleo de quienes estudian el desarrollo rural de la escuela en naciones como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú o Venezuela es relativamente exiguo, como también lo es, incluso, en Argentina.

Para Bolivia, se cuenta centralmente con los estudios de Marten Brienens, Eve Marie Fell y Jaime Zambrana, casi exclusivamente dedicados al modelo de educación rural que concretó la escuela-ayllú desarrollada a partir de 1931 en derredor del núcleo escolar de Warisata.¹⁷ También la producción referida a Chile se concentra en las investigaciones que desarrollan, por un lado, Luis Castro y su grupo de colaboradores de la Universidad de Valparaíso y, por otro, Sol Serrano, Francisca Rengifo y Macarena Ponce de León en la Pontificia Universidad Católica.¹⁸

En el caso de Colombia, lo mismo que en el de Ecuador y Perú, el estado de los estudios sobre la escuela rural parece también reducirse a unos pocos investigadores. Alba Triana, Jilmar Díaz, Luis Alarcón y Josué Ramón han realizado estudios sobre la educación rural durante la primera mitad del siglo pasado, centrándose esencialmente en la dimensión curricular.¹⁹ Sobre la ruralidad escolar ecuatoriana ha indagado, centralmente, Enmanuelle

¹⁷ Ver, por ejemplo: Fell, Eve-Marie. "Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)". En: Pilar Gonzalbo (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 209-223; Brienens, Marten. "The clamor for schools. Rural education and the development of state-community contact in highland Bolivia, 1930-1952", *Revista de Indias*, vol. LXII, núm. 62, 2002, pp. 615-650; Zambrana, Jaime. "La escuela en el mundo campesino quechua: tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 14(32), 2006.

¹⁸ Ver: Castro, Luis. "Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente. La escolarización de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales*, Vol. 2, N° 3, 2004; Figueroa, Carolina. "Entre el caos y el olvido. La acción docente en la provincia de Tarapacá, Chile (1880-1930)". *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, N° 6, 2006; Ponce, Macarena, Rengifo, Francisca y Serra, Sol. "La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX". En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.) *Ibid.*

¹⁹ Alarcón, Luis. "Educar campesinos, Formar ciudadanos. (Colombia: 1930-1946)". Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, Ecuador, 2005; Ramón, Josué. "Historia del currículo en algunos modelos de educación rural colombiana". Ponencia presentada en el Octavo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana, Buenos Aires, República Argentina, 2007; Triana, Alba. "La educación rural en Colombia durante el frente nacional (1951-1974)". Ponencia presentada en el Octavo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana, Buenos Aires, República Argentina, 2007; Díaz, Jilmar. "La campaña de Cultura Aldeana

Sinardet;²⁰ lo mismo que corresponde a Sheila Aikman, Carlos Contreras y Antonio Espinoza un segmento importante de los trabajos realizados sobre el Perú.²¹

También en Venezuela son pocos los que investigan la historia rural de la escuela,²² circunstancia que no cambia radicalmente si uno la compara con Argentina, país que no sólo posee una de las comunidades de historiadores de la educación mejor organizada sino que conoció un modelo de modernización agrícola que gravitó de modo importante en su historia, como lo señala Adrián Ascolani (uno de los principales impulsores de la discusión ruralista sobre la escuela en los eventos de CIHELA) al presentar el escrito con que colabora en el libro que se viene comentando, donde sitúa no más de cinco investigadores dedicados al tema de la escuela en el campo argentino.²³

(1934 - 1936) en la historiografía de la educación colombiana”. *Revista Colombiana de Educación*, N° 38-39, 1999, pp. 117-142..

²⁰ Sinardet, Emmanuelle. “La preocupación higienista en la educación indígena ecuatoriana en los años treinta y cuarenta”. *Bulletin Institute Francaise de Etudes Andines*, Vol. 28, N° 3, 1999, pp. 411-432; “L’education equatorienne et la revolution julienne (juillet 1925-aout 1931): rupture ou continuité?”. *Bulletin Institute Francaise de Etudes Andines*, Vol. 28, N° 1, 1999, pp. 123-157; “Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946) : de la integración a la exclusión”. *HISTOIRE(S) de l’Amérique Latine*, vol.2, 2007.

²¹ Aikman, Sheila. “De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la amazonia peruana, en: Pilar Gonzalbo (coordinadora), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 265-285; Contreras, Carlos. Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *Documento de Trabajo* No. 80, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1996; Espinoza, Antonio. “Rural education during the Cold War: The núcleos escolares campesinos in Perú, 1944-1954”. Ponencia presentada en el 53 Congreso Internacional de Americanistas, México, 2009.

²² Mora García, José. “El Curriculum como Historia Social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela)”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre. N° 9, 2004, pp. 49-74; McCook, Stuart. “Plantas, petróleo, y progreso: las ciencias agrícolas y las ideologías de desarrollo en la época de Juan Vicente Gómez, 1908-1935”. *Journal of Research in Rural Education*, 21(12), 2006.

²³ De esos cinco, son esencialmente Ascolani y Gutiérrez los que tratan con el desarrollo de la escuela pública, pues los demás investigadores que cita estudian el tema de los agrónomos. Ver: Ascolani, Adrián. “Sistema educativo y Trabajo agrícola, una débil relación (1916-1943)”. *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, núm. 1, 2000, pp. 55-64; “La prensa periódica católica y la pedagogía de la persuasión en la Argentina rural de los años ‘30. El caso de la provincia de Córdoba”. *Revista Educação em Questao*, vol. 19, núm. 5, 2005, pp. 9-28; “Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. En Werle, Flavia (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Editorial Unijuí, Ijuí, Brasil, pp. 373-424; Gutiérrez, Talía. “Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la Región pampeana, 1890-1930”. *Estudios/Investigaciones, Estudios de Historia rural IV*, Universidad Nacional de La Plata, núm. 27, 1996, pp. 57-91; *Estado, Educación y Sociedad Rural en la región pampeana, 1897-1955*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2005; “La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922”, *Revista del EIAL (Estudios Interdisciplinarios de América Latina)*, Tel Aviv, vol. 16, núm. 2, 2005, pp. 85-110; *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007.

Frente a los desarrollos descritos tras este breve itinerario,²⁴ la historiografía mexicana –y mexicanista– de la escolarización rural contrasta en términos cuantitativos y cualitativos.

Cuantitativamente, el tema ha concitado en México un interés cuya duración comprende ya varias décadas, desde que los trabajos pioneros de Britton y Raby comenzaron a profundizar en estrategias de reconstrucción histórica apartadas de la reproducción exegética de la discursiva oficial, fuertemente centrada en los procesos vividos en el centro político del país, dando paso a una larga saga de estudios posteriores que, paulatinamente, fue produciendo explicaciones crecientemente basadas en estrategias de reconstrucción cada vez más finas, de carácter regional, local y de corte crecientemente microhistórico. En el curso de las dos últimas décadas del siglo pasado y la primera del presente, poco más de 30 investigadores se dedicaron al estudio de los procesos relativos a la construcción de la escuela rural.²⁵

Sin embargo, no es la distancia cuantitativa del peso adquirido por la historiografía ruralista mexicana del siglo XX frente a sus homólogas latinoamericanas la que se quiere destacar aquí. Ésta posiblemente tiene su origen tanto en el tamaño de la planta académica con que cuenta el país como en la importancia política y conceptual que tuvo la discusión revisionista sobre el proceso formativo del Estado posrevolucionario desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, cuando el asunto de la política cardenista cobró diversos estudios interesados en revisar los procesos de construcción de la hegemonía.

La distancia que se quiere destacar y, en esa medida, la que, tratándola, querría aportar a la discusión latinoamericanista este trabajo, estriba en los alcances metodológicos y teóricos que median entre la historiografía de la escolarización posrevolucionaria mexicana y sus homólogas en otras naciones del área.

Sin duda, los estudios mexicanos sobre el proceso de formación del Estado a través de la escuela rompieron hace un buen tiempo con dos actitudes metodológicas que es posible

²⁴ Que sin ser exhaustivo, puede considerarse suficientemente aproximado, dado que el rastreo no sólo incluyó los cuantiosos recursos que es posible allegarse hoy mediante los motores de búsqueda digital, sino que se nutrió de breves estados de conocimiento solicitados a los autores del volumen por aparecer, contentivo de diez experiencias nacionales del área latinoamericana.

²⁵ Una cifra cercana es la que arroja el seguimiento de los dos esfuerzos realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en la producción de estados de conocimiento. Ver: Galván, Luz E. y Quintanilla, Susana. *Historiografía de la Educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1993; Alfonseca, Juan. “La historia de la educación rural en México, 1911-1970”. En: Galván, Luz E., Quintanilla, Susana y Ramírez, Clara (coords.). *Historiografía de la Educación en México*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Serie La Investigación Educativa en México 1992-2002, N° 10, 2003, pp. 279-313.

percibir en algunos trabajos del área latinoamericana. Por un lado, la pretensión de producir una historia con aspiraciones de validez *nacional* y, por otra, la deducción de realidades históricas entramadas en los procesos a partir de la producción discursiva de orden jurídico y programático.

De entrada, una posicionamiento crítico frente a la gran historia nacional presidió los trabajos que comenzaron a realizarse desde mediados de los ochenta, justo en el marco – como fue antes dicho- de otra gran revisión historiográfica que, desde las regiones, controvirtió la imagen del proceso revolucionario propalada desde el centro del poder político. Vista desde las regiones, la política federal tomaba nuevos caracteres, que la revelaban como un proceso relativamente estratégico, no uniforme y ciertamente contingente de decisiones tomadas desde el centro político, en el que las relaciones de fuerza entre actores -no siempre homogéneos en sus actitudes de participación- arrojaba el resultado final de lo que terminaría siendo una política que se suponía había sido constante y homogénea.

Como herramienta heurística, la reducción de escala es algo todavía ausente, por ejemplo, en los estudios sobre la escolarización rural colombiana, todavía interesados en probar sus hipótesis de trabajo sobre la base del espacio nacional. Tanto los estudios de Triana sobre la expansión escolar realizada en el medio rural entre 1903/1930 y 1958/1974, como los que Luis Alarcón consagra a la investigación del programa de *Cultura Aldeana* desplegado por el gobierno liberal de López Pumarejo entre 1934 y 1938 y 1942-1948, proyectan la validez de sus hallazgos al marco nacional. Esto también ocurre en los estudios relativos al Ecuador, Bolivia, Perú y Venezuela, cuyo marco de observación es, de nuevo, el espacio nacional. Un acercamiento interesado en el rescate del nivel regional sólo se halla presente en los estudios brasileros, chilenos, argentinos y mexicanos.

Posicionados en el contexto más aprehensible del espacio regional, algo característico de los estudios mexicanos lo es la versatilidad de fuentes reconstructivas que emplean: discursos jurídico-normativos, documentación local, historia oral, cosa que no sólo deriva o hace posible la reducción de la escala de observación sino, quizás fundamentalmente, la perspectiva de historia social que anima casi todos los trabajos que, coherentes con ella, dan voz no sólo al actor estatal y a quienes interactúan con él en ese nivel, sino a las interpretaciones en gran medida silenciadas de otro tipo de actores sociales. El influjo de la

historia social se plasma en el modo en que esta historiografía hizo un canon metodológico de la idea de reconstruir los procesos “desde abajo”, haciendo emerger la visión del campesinado, de los maestros de escuela, de las mujeres y de niveles de poder sobre los que, en principio, no se hacía grandes preguntas la gran historia nacional, como las presidencias municipales, las iglesias y las formas asociativas de la sociedad civil.

Quizás por la perspectiva que inspiraban la historia social de los *Annales* y la inspirada en historiadores británicos como Edward Thompson y James Scott fue por la que esos estudios rápidamente pudieron incorporar también las posiciones intelectuales de la microhistoria italiana, transitando de modo natural a la reconstrucción del nivel local del accionar en torno a la escuela y la política educacional del Estado nacional. También influyeron en esos estudios posiciones por entonces en boga en las discusiones de la ciencia social mexicana, como la importante difusión del interaccionismo simbólico y de la etnografía, las teorías de la resistencia cultural y los debates sobre la teoría gramsciana de la hegemonía. Esto es, se trató de una historiografía en muchos aspectos influida por otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología y la ciencia política, aspecto en el que Ascolani encuentra una divisoria importante entre la tradición mexicana y la argentina.²⁶

La opción metodológica por recortar el espacio de observación nacional para escudriñar el marco regional y local con la perspectiva de lograr una historia social y cultural de las políticas educacionales hacia el campo explicativamente más potente, hizo que muchos de los estudios elaborados en México por esta corriente se alejasen, definitivamente, del problema del análisis del discurso pedagógico y político sobre la escuela del campo para

²⁶ En un estudio sobre la historiografía educacional brasileña frente a sus homólogas mexicana y argentina, Ascolani coincide con lo arriba apuntado al señalar: “No obstante, la historiografía mexicana de la educación es rica justamente por articular referentes teóricos diversos: las discusiones sobre la hegemonía, las representaciones y prácticas, las apropiaciones o la etnogénesis, y la microhistoria, en un reconocimiento creciente de los márgenes de autonomía de los actores, y de la diversidad regional, frente a un Estado centralista, que la historiografía anterior consideraba poco menos que infalible... Los balances argentinos muestran... que el lapso 1976-1984 significó una total, parálisis en el proceso de constitución del campo académico de la Historia de la Educación. Su reconstrucción posterior a esta coyuntura implicó la recuperación de la escasa tradición inmediatamente anterior y una subordinación casi total al marco institucional de la disciplina de grado en la formación de profesores universitarios y de “cientistas de la educación”, de tal modo que los pedagogos fueron los agentes principales de la producción reciente en Historia de la Educación, de allí su fuerte marca filosófica, psicológica y sociológica, y una autonomía no siempre fructífera con respecto a los ámbitos propios del debate histórico nacional, en tanto que tampoco hubo ni hay una relación muy estrecha con el disperso y poco articulado campo de las Ciencias de la Educación.” Ver: Ascolani, Adrian. “Los balances de Historia de la Educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina y México”. En: María de Araujo Nepomuceno y Elianda Figueriedo Arantes (org.). *A educação e sus sujeitos na historia...*, pp. 74 y 76.

instalarse en el análisis de las prácticas. Una suerte de duda metodológica sobre la concreción de las distintas discursivas en torno a la escuela -particularmente sobre aquellas originadas en niveles elevados de producción: políticas educativas, diseños curriculares, etc.- operó como canon de observación, privilegiando el análisis de las prácticas reales sostenidas por los actores e incorporando, incluso, la entidad histórica de variables como la “imperfecta circulación de la norma”, como la ha llamado Elsie Rockwell.²⁷ La capacidad instituyente del alto discurso público sobre la educación se vio, así, mediada por una serie de razonamientos relativos al peso de la interacción simbólica, las significaciones, la recepción cultural, la capacidad estratégica del discurso de los actores, el equívoco, entre otras posibles distancias debidas a su inmanente incapacidad de gobernar las prácticas, hecho que alejó a esos trabajos del modelo hipotético-deductivo que hace suponer que los principios del discurso constituyen el orden de las prácticas.

Frente a no pocos de los estudios del área latinoamericana que se han citado –todavía muy centrados en establecer generalizaciones de carácter nacional, sin cuestionar las diversidades regionales; todavía muy proclives a derivar presuntos impactos en el orden de las prácticas de los discursos de política educativa y de los planes programáticos y curriculares- la riqueza teórica y metodológica de la historiografía de la escolarización rural posrevolucionaria mexicana constituye, sin duda, un aporte de carácter disciplinario.

En términos metodológicos y de empleo de fuentes reconstructivas es interesante notar cómo muchos de los desarrollos latinoamericanos se encuentran todavía instalados en analizar (o deducir) las realidades locales de la escolarización rural en función de los discursos de orden político y curricular que les dieron vida, particularmente de los generados en las más altas esferas de decisión nacional: ministerios, congresos y presidencias.

Esta circunstancia es, de nuevo, patente en los trabajos colombianos de Triana y de Alarcón, esencialmente basados en las *Memorias* del Ministerio de Instrucción Pública (Triana) y en los discursos del presidente López Pumarejo en el caso del estudio de Alarcón, desde los cuales parecen deducirse, por exceso o por defecto, los alcances escolares

²⁷ Ver: Rockwell, Elsie. “Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar”. En: Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, pp. 207-234.

reportados por los programas de escolarización rural colombianos entre 1903 y 1938. Escasamente involucran estos autores otro tipo de fuentes, como no sea algún esporádico reporte de inspección escolar, ciertamente más apegado al movimiento práctico de la escolarización pero definitivamente insuficiente en cuanto a reflejar las distintas voces locales que emergían durante el proceso.

También una relación directa, insuficientemente mediada, entre el orden del discurso y la realidad escolar parece afectar las demás tradiciones académicas presentes en los estudios históricos latinoamericanos sobre la escuela rural.

Los trabajos de Sinardet sobre el Ecuador, por ejemplo, esencialmente tratan sobre el interés de la política estatal de los gobiernos liberales emanados de la Revolución de Julio (1925) por expandir la escuela y difundir ideas de modernización e higienismo entre las masas ecuatorianas. Esencialmente, las fuentes empleadas por la autora son, de nuevo, los altos discursos programáticos emanados del texto de la constitución nacional de 1929, las *Memorias* respectivas del Ministerio de Instrucción y los discursos provistos por los pedagogos vinculados con la reforma educativa liberal.²⁸ Idéntica crítica puede formularse al trabajo citado de Carlos Contreras sobre el Perú que, a pesar del sugestivo título de *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, basa esencialmente sus asertos en fuentes de segunda mano originadas en el Ministerio de Instrucción (vid nota 21).

Definitivamente, el aspecto de la reducción de escala (y la inherente diversificación de las fuentes de análisis) parece marcar un parteaguas en la comparación entre los estudios mexicanos y sus similares latinoamericanos. Pocos de los estudios consultados involucra en sus observaciones fuentes originadas en las escuelas y en los actores políticos y sociales que con ellas se relacionaban. Poco se recupera, en suma, el aporte de la apropiación local de los procesos. Incluso trabajos más apegados a la dimensión regional, como los de Talía Gutiérrez sobre la enseñanza agrícola en la Pampa cerealera, o los de Flavia Correa sobre los discursos y las políticas ruralistas en Rio Grande do Sul durante la presidencia de Getulio Vargas, escapan a la circunstancia de identificar el orden del discurso con el de las realidades prácticas de la institucionalización escolar. Aunque queda fuera de duda el hecho

²⁸ Al menos, esto ocurre con los escritos de la autora asequibles al público hispano parlante (vid nota 20). A juzgar por su extensión, otro tipo de fuentes parece haber sido puesta en juego en el estudio más profundo que desarrolló en su tesis doctoral, documento al que no ha podido accederse. Sinardet, Emmanuelle. *Libéralisme et école primaire en Equateur (1895-1925)*. Tesis de Doctorado, Universidad Francois Rabelais, Tours, 1997, 854 páginas.

de que ambas autoras utilizan fuentes más cercanas al orden local de las prácticas de la escuela rural (como la propaganda informativa del programa *Hogar Agrícola*, en el primer caso,²⁹ y los intercambios sostenidos por docentes e inspectores a propósito de la escuela rural durante la Conferencia Brasileña de Educación de 1942, en el segundo³⁰), no involucran en sus elaboraciones interpretativas otro tipo de fuentes, sensiblemente ninguna correspondiente a los usuarios de la escuela o a los niveles políticos de las localidades.

Y es la reconstrucción del nivel local la que, sin duda, marca la diferencia entre la visión de los procesos de formación del Estado a través de la escolarización rural resultante en los estudios mexicanos frente a la que se desprende de muchos de los trabajos del área latinoamericana comentados hasta aquí. Esencialmente, los análisis sobre la experiencia mexicana concluyen en una visión que acentúa los rasgos de conflicto, alianza y negociación con el orden local. Como lo señalaba Vaughan en el pasaje citado, ni un Estado todopoderoso en cuanto a la concreción de sus propósitos ni un Estado generalizadamente repudiado como lo proponían los primeros estudios revisionistas es lo que arroja al análisis la reconstrucción local de los procesos de implantación de la escuela rural federal. Un Estado que, mediante la negociación local de sus políticas escolares concitaba consensos que consolidaban las endebles bases regionales de su hegemonía, *haciendo escuela* al tiempo que *hacía Estado*, como concluye aforísticamente Elsie Rockwell.

Poco nutren esta perspectiva sobre el proceso formativo del Estado la mayoría de los trabajos latinoamericanos comentados, más atentos al análisis del discurso, particularmente del emanado en las altas esferas de la cultura y la política, que a las realidades de la implantación e institucionalización de las escuelas. ¿Cómo recibieron los pueblos de la campiña latinoamericana los discursos liberales sobre la integración, la modernización nacional y el higienismo que fundamentaron las políticas de expansión escolar? ¿Se adhirieron a ellos? ¿Los contestaron? ¿Los contuvieron? ¿Quedó modelada la escuela rural

²⁹ Gutiérrez, Talía. "Actuar sobre la mujer de campo, empleando a la mujer misma como educadora". Una visión histórica del discurso ruralista, Argentina, 1920-1945". En: Girbal-Blacha, Noemí; Sonia Mendonça (coords.). *Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo. p. 183-202.

³⁰ Correa, Flavia y Carvalho, Ana. "A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das Conferências Brasileiras de Educação". En: López, Oresta y González, Teresa (editoras). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, Anroart Ediciones: El Colegio de San Luis, La Laguna, 2009, pp. 79-108.

en función de la prescripción discursiva que le marcaban los ministerios o resultó en procesos de otro carácter, como los que puede uno percibir en la experiencia mexicana?

Hecha a modo de crítica *externa* (esto es, de crítica que no va al objeto práctico de esos estudios sino a lo que ellos implican frente a otros hallazgos teóricos), tales preguntas integran elementos de juicio en la futura valoración de los alcances y los límites explicativos de la historiografía de la escolarización rural latinoamericana en materia de formación del Estado a través de la escuela. Tarea que merece un empeño más profundo que el que aquí puede recibir, desde luego, labor que requeriría del debate entre pares internacionales, sin duda, pero en la que seguramente afloraría nuevamente la metáfora que enfrenta al *18 Brumario* con el *Leviatán* y el divorcio entre visiones en torno a la constitución del poder del Estado.

Más inspirados en la discusión de la teoría gramsciana de la hegemonía y en los desarrollos que años más tarde le imprimieron académicos norteamericanos como Gilbert Joseph, Daniel Nugent y William Beezley, la historiografía mexicanista³¹ del papel de la escuela en la formación del Estado se halla más inclinada al primer polo de la metáfora. En el segundo polo cabría situar a los pares latinoamericanos hasta aquí citados, mayormente influidos por la amplia perspectiva que inspira la obra foucaultiana de análisis de los dispositivos instituyentes del dominio estatal en sus discursos hegemónicos. El influjo foucaultiano es explícito en estudiosos como Talía Guitiérrez, que adhiere las ideas sobre la constitución subjetiva del campesinado de Claude Grignon, por ejemplo y es, implícitamente, el que inspira la confianza historiográfica puesta en el análisis de la discursividad higienista en la escuela ecuatoriana, o la del programa reformista colombiano de López Pumarejo, o, en general, la que se deposita en el énfasis analítico en la ley, la norma y los programas en materia de enseñanza para el mundo rural.³²

La perspectiva formativa del Estado presente en los estudios desarrollados en México encuentra, no obstante, puntos de contacto con algunos trabajos, como los realizados por Marten Brien en torno a la difusión del modelo de *núcleos escolares* rurales originado en

³¹ Mexicanistas en tanto el tema involucra el interés y la colaboración otras academias además de la mexicana. En este sentido, debe señalarse el claro influjo que ejercen en el despuntar de este campo los primeros estudios norteamericanos y sajones de John Britton, David Raby, y los que luego, a través de la obra de M.K. Vaughan, influyeron las teorías del estado de Nugent y Joseph. Ver: Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México, Era, 2002;

³²Grignon, Claude. "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en Castel, Robert y otros. *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, 1991, pp.55-81.

la escuela de Warisata (Bolivia), por Antonio Espinoza sobre la difusión de ese mismo modelo escolar en los Andes peruanos y por Adrián Ascolani en relación con las escuelas y la enseñanza agrícolas en la región pampeana.

Esencialmente, el contacto y las posibilidades de diálogo historiográfico se producen por la recuperación que hacen los autores de esos estudios del nivel local de interacción entre la política escolar y sus usuarios. Los estudios de Brienen (vid nota 17, particularmente su *Clamor for Schools...*), ponen en consideración la capacidad de negociación desplegada localmente por las comunidades indígenas en cuanto a pactar con el Estado nacional boliviano el traslado de los planteles autónomos de los pueblos a la red de Núcleos Escolares impulsada por el Estado nacional. Construida desde el nivel local, esa evidencia le permite al autor cuestionar la pretendida fortaleza del Estado para implantar el modelo de la escuela-ayllú impulsado por el indigenismo oficial boliviano, mostrando el modo en que el crecimiento de los núcleos escolares se debió, antes bien, al interés y la posibilidades locales de las comunidades de aliarse con el Estado nacional. También Antonio Espinoza parte de la idea de observar los procesos de negociación establecidos entre la comunidades indígenas, las autoridades del Ministerio de Instrucción y los oficiales norteamericanos del SECPANE (Peruvian-North American Cooperative Education Service) durante la difusión del modelo de núcleos escolares a los Andes peruanos, enfatizando el interés estratégico del nivel local por sumarse –o no– al programa de establecimiento de escuelas rurales. Por su parte, los estudios de Ascolani sobre el desarrollo de la enseñanza agrícola en la región pampeana hacen también énfasis en la impronta del orden local en la implementación de las políticas educativas del Ministerio de Agricultura argentino, analizando cómo las sociedades locales lograron modelar la naturaleza y la dinámica de los planteles, el diseño de sus planes de enseñanza y los procesos mismos de reclutamiento y matriculación prescritos.³³

Una gran pregunta sobre la capacidad formativa del Estado a través de la escuela emergería del contraste historiográfico apuntado, brindando materia de debate para una discusión latinoamericanista. ¿Tuvieron alguna vez los discursos y las políticas por la escuela rural de los Estados latinoamericanos el poder instituyente que se les reclama?

³³ Además de los señalados en la nota 23, ver: Ascolani, Adrián. “Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936)”. En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.), *Op. Cit.*

¿Tendió la escuela del campo ciertamente a difundir los imaginarios y las prácticas prescritas por el Estado o derivaron sus procesos de escolarización en dinámicas de nuevo cuño, disminuidas en ese sentido, aunque generadoras de complejos procesos de apropiación sociocultural? ¿Que nos permitiría derivar el estudio del orden local práctico en que se desempeñó la escolarización del campo latinoamericano, en relación con las representaciones comúnmente admitidas sobre las alianzas políticas que entramó la transformación histórica del Estado en América Latina?

Inspirado en la tradición y la práctica historiográfica de los estudios mexicanistas, este trabajo quisiera hacer un aporte a las discusiones de colegas latinoamericanos que enfrentan objetos relativamente familiares. No, por supuesto, en función de hallazgos puntuales que sólo interesan a la historiografía mexicana, sino mediante la ilustración de conceptos y relaciones observables acerca de un orden local de dinámicas sociales en torno a la escolarización que coadyuve a producir explicaciones mejor fundadas sobre los alcances de la escuela rural en la formación del Estado latinoamericano.

Además del problema central de las visiones en torno al Estado y su capacidad para implantar la escuela y los proyectos de socialización perseguidos, en el curso de este estudio fue tomando conciencia de algunas temáticas que bien valdría la pena considerar en aras del debate comparado *interamericano*.

La primera de ellas tiene que ver con la difusión de las pedagogías ruralistas y sus diseños escolares, materializados en México por la *Escuela de la Acción* inspirada en el pensamiento pragmatista de John Dewey. Éstas existieron simultáneamente en otras experiencias latinoamericanas, fuese por recepción del diseño mismo de la Escuela Rural Mexicana –que tuvo influjos en Ecuador, Bolivia, Perú y Cuba, por ejemplo-³⁴ o a la que se arribó de modo *sui géneris*, por influjo de pedagogos directamente influidos por él, como Anisio Texeira, figura que equivale a la escena brasilera lo que representó Moisés Sáenz en

³⁴ En *Sobre el Indio Peruano y Su Incorporación Al Medio Nacional*, Moisés Sáenz imprime la saga de ese influjo, que también alcanzó a tocar al indigenismo burocrático boliviano del movimiento en torno a la escuela-ayllú de Warisata, inaugurando una prolongada vía de desarrollo de los sistemas escolares rurales en el área andina. El influjo del ruralismo pedagógico mexicano en esas naciones es tratado en: Read, Gerald. *Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)*. PHD Dissertation, The Ohio State University, Ohio; Erwin H. Epstein. “Education and Peruanidad: "Internal" Colonialism in the Peruvian Highlands”. *Comparative Education Review*, Vol. 15, No. 2, Colonialism and Education, Jun., 1971, pp. 188-201; Sinardet, Enmanuelle. “Educación indígena y políticas de...”, p. 15. La vía de nucleación escolar andina es descrita en: Fell, Eve-Marie. “Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Educación rural e indígena en Iberoamérica...*, pp.

la mexicana.³⁵ Una vez más, el contraste entre los hallazgos mexicanos y la historiografía latinoamericana arrojan un divorcio entre el análisis del discurso jurídico, burocrático, pedagógico y la observación de las prácticas locales de uso de la escuela y la reconstrucción del orden de la agencia.

¿Como podría resituarse la comprensión latinoamericana sobre los verdaderos alcances de las pedagogías ruralistas a la luz de los estudios mexicanos, de la evidencia de una activa negociación y apropiación sociocultural que gestó formas limitadas y sui generis de implantación del proyecto escolar? ¿Que podrían decir estos estudios sobre la ruralización mexicana de Dewey a los estudios brasileiros sobre el impacto del diseño escolanovista de Anisio Texeira y Sud Menucci, o a los todavía ausentes estudios sobre otros diseños ruralistas, como los implantados en el Caribe ?

Otro tema de posible interés comparativo tiene que ver con el rol central que usualmente se adjudica al Estado nacional en la erección de los sistemas educacionales, tema en el que los estudios bolivianos, peruanos y mexicanos han incidido críticamente, revelando el enorme concurso de la sociedad local y las dinámicas políticas y micropolíticas *desde abajo* mediante las que éstas negociaron su alianza. Brienen, por ejemplo, insiste en destacar que, sin la transacción de las escuelas comunales indígenas, poco podría haber hecho el Ministerio de Educación boliviano por hacer avanzar la escuela rural, razonamiento que también convalida Espinoza en el caso de Perú y que también han constatado en México varios de los estudios aquí citados, marcadamente en este, que discute la vía de federalización por sustitución de jurisdicciones escolares.

Ello afecta nuestra percepción de la fortaleza del Estado nacional. La vieja noción de Estado Docente que animaron los estudios de Newland queda así desterrada, precisándose nueva investigación reveladora del modo en que la formación del Estado pasó por su capacidad para recuperar el esfuerzo histórico acumulado por las sociedades rurales latinoamericanas. En este punto cabría, quizás, aplicar el razonamiento que aplica Francois Xavier Guerra a las elites liberales latinoamericanas en su afán de obscurecer los alcances escolares del mundo colonial y de situar la idea de con ellos nacía la justicia educacional, ideología típica en el vencedor.

³⁵ Nubiola, Jaime y Sierra, Beatriz. “La recepción de Dewey en España y Latinoamérica”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* Año 6. N° 13 (Junio, 2001), pp. 107-119; Monarcha, Carlos. “Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Menucci”. En: Flavia Werle, *Educação Rural em Perspectiva Internacional*....pp. 19-52.

La escolarización rural latinoamericana revela, en esos estudios, un Estado nacional en proceso de recomposición política: la Revolución Mexicana, los populismos andinos de los treinta y cuarenta. Un Estado relativamente débil en busca de alianzas sobre la base ideológica de lo nacional-popular. Pero, además, de ello, muestra un Estado en proceso de modernización, pero internamente escindido, no tanto en lo político como en lo organizacional.

En esto, una regularidad aparentemente continental que han hecho emerger los estudios sobre la escolarización rural destaca la fractura de criterios entre pedagogos y agrónomos o, lo que es en cierto sentido lo mismo, entre Ministerios de Educación y Ministerios de Agricultura y entre burócratas de una y otra jurisdicción.

Particularmente los estudios de Sonia de Mendoça sobre la enseñanza agrícola en la escuela rural brasilera destacan el conflicto entre ambos Ministerios,³⁶ lo mismo que estudios mexicanos como los de Alicia Civera o este mismo trabajo muestran la presencia de una tensión no sólo de orden ideológico sino jurisdiccional. En el caso de Argentina, los trabajos de Adrián Ascolani y Talía Gutiérrez, han destacado el modo en que el currículo ruralista quedó restringido al Ministerio de Agricultura por efecto del debate entre “espiritualistas” y “pragmatistas”.³⁷ La trama de esa conflictiva puede incluso rastrearse en el origen de las políticas hacia la escolarización y la enseñanza rural que vivieron naciones caribeñas como Haití, Cuba y la República Dominicana.³⁸

La regularidad continental del debate entre “espiritualistas” y “pragmatistas”³⁹ sólo parcialmente explica, sin embargo, por qué este tendió a posicionarse en los cuerpos burocráticos referidos, enfrentándose (también regularmente) las visiones de las burocracias

³⁶ Mendonça argumenta que: “La nueva cartera ministerial (el Ministerio de Educación y Salud), a la que solía atribuírsele el “pionerismo” en cualquier actuación educacional, pasaría a disputar con el Ministerio de Agricultura las atribuciones sobre la enseñanza agrícola, dado que sus intelectuales consideraban que las escuelas primarias – incluyendo las situadas en el campo - deberían alejarse de la enseñanza técnica o vocacional, con el argumento de no sobrecargar a los niños con la preparación para el trabajo.” Ver: Mendonça, Sonia. “Imperialismo, educación rural y dualidad pedagógica en Brasil (1946-1951)”. En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.). *Campesinos y escolares... Op. Cit.*

³⁷ Según Ascolani: “Es necesario señalar que la escuela primaria argentina careció de una orientación rural. Durante la primera mitad del siglo XX la escuela primaria rural reprodujo los mismos contenidos curriculares elaborados en el mundo urbano, manteniendo el objetivo de alfabetizar y formar al hombre para la vida cívica, dejando de lado la capacitación del niño como productor.” Ascolani, Adrián, *ibid.*

³⁸ Alfonseca, Juan. “Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940”. En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords.). *Campesinos y escolares... Op. Cit.*

³⁹ Ver: Devés, Eduardo. “El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad”. *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 14, pp. 11-75.

agronómicas y pedagógicas en torno a las resoluciones que, finalmente, tuvo cada ruralismo. Mendonça plantea el vínculo de los ministerios de Educación y Salud y Agronomía con fracciones en pugna de la clase dominante brasilera, como explicación del conflicto jurisdiccional que tuvieron en relación con la enseñanza rural, dando al asunto una lectura politológica que también cabría aplicar al caso haitiano y al cubano, a pesar de que, en este último, el monopolio del Ministerio de Educación sobre el perfil de la enseñanza se viese confrontado no con la burocracia agronómica sino con la militar. Al analizar las resistencias generadas hacia 1932 por el proyecto de convertir a las escuelas normales provinciales en “escuelas vocacionales” más orientadas al trabajo rural, los estudios de Ascolani captan otro sentido en la acción de los cuerpos burocráticos: la preservación de espacios de influencia, expansión y, podría agregarse, control de canales de movilidad social, cosa que claramente insinúan las resistencias de la misma sociedad civil que pugnó por que no se le cancelasen las instituciones que, a la larga, permitirían la inserción laboral de sus jóvenes en el magisterio.⁴⁰ También Civera ha destacado, en otros trabajos, el conflicto de enfoques y de intereses de movilidad social entre agrónomos y pedagogos (y sus respectivas instituciones burocráticas) durante el cambiante diseño organizacional que tuvo la formación de maestros para el campo entre 1922 y 1941.⁴¹

3. Aspectos de metodología y construcción del objeto de estudio de esta tesis.

Recurro a diversas estrategias metodológicas para la reconstrucción y hechura de este análisis sobre la institucionalización de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y

⁴⁰ “Luego de 1932, la modificación utilitarista de las Escuelas Normales de Preceptores volvió a un punto intermedio, cuando progresivamente las escuelas rebajadas de categoría fueron convertidas en Escuelas Normales de Adaptación Regional, retomándose el interés por las prácticas agrícolas...Paradójicamente, el interés técnico agropecuario inicial fue cediendo a fines de la década...por efecto del triunfo dentro del normalismo de la postura que insistía en instituir un ciclo básico...Esta tendencia, que redundaba en perjuicio del utilitarismo agrarista, se afirmó a comienzos de la década de 1940, mientras que los funcionarios del Ministerio de Agricultura buscaron revertir este proceso mediante proyectos educativos globales para el campo...”.

⁴¹ Civera, Alicia. “Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalitas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945”. En: Flavia Werle, *Educação Rural em Perspectiva Internacional...*pp. 425-454.

Chalco. Enumerarlas todas resultaría tedioso e innecesario, pues algunas de ellas tuvieron a veces que ver meramente con la puesta en juego de razonamientos parciales interesados en producir relaciones observables. Citar, por ejemplo, que recurrí a consideraciones de descripción estadística para señalar tal concepto o que me valí de estrategias genealógicas (en el sentido del registro de apellidos) para detectar por donde circulaban ciertos actores, no haría más que abusar del marco que puede contemplar esta introducción.

Creo que la estrategia metodológica que fundamentalmente he seguido radica en la opción por el análisis local, *arraigado*, de los procesos que entramó la institucionalización. Observar la historia de las escuelas y sus trayectorias de permanencia en las localidades; atender a hechos del contexto que podían ser significativos en la interacción local con los planteles; consignar el orden incidental que producía la relación entre la escuela rural, sus agentes y los núcleos de vecinos; registrar las transformaciones y los avances materiales del plantel constituyeron, entre otros posibles asuntos, estrategias fundamentales en la producción de una historia a la que reclamo el carácter de regional, pero que emplea inacabada, tímida aunque profusamente estrategias que podrían calificarse como microhistóricas.

Considerar que lo que aquí presento se basa en métodos de la historia regional es parcialmente válido. En mi historia, el recorte regional tuvo centralmente que ver con la impronta de un criterio administrativo, radicado en el hecho de que existió cierta continuidad histórica en la delimitación de ese territorio como zona de administración escolar relativamente estable. Sustento, desde luego, varios razonamientos relativos a una metodología regional, basando mis asertos sobre el movimiento y la naturaleza de la interacción escolar en el influjo de aspectos históricos del contexto regional, como la población, las estructuras demográficas, productivas o socioculturales, pero sería prudente en cuanto a afirmar que los procesos escolares que analizo sucedieron así por acontecer en la ruralidad chalca y texcocana.

Tampoco afirmaré que éste es un trabajo de corte microhistórico, por mucho apego que haya tenido al registro local. Sin duda, se encuentra lejos de tal tipo de reconstrucción y lograrla hubiera sencillamente desterrado la posibilidad de arribar al punto en que

actualmente se encuentra mi teoría regional sobre la institucionalización de la escuela rural federal.⁴²

Lo que llamo *arraigar* metodológicamente el análisis tiene limitaciones que es preciso señalar.

Parto esencialmente del estudio del archivo escolar federal (documentación del plantel, de la inspección y de la dirección federal en el estado) y construí, desde los *indicios* que creí hallar en él, otro tipo de búsquedas exteriores. En este sentido, procedí inductivamente, asumiendo que los fenómenos que yacían en la documentación escolar federal brindaban la trama esencial del problema de la institucionalización de sus escuelas. Esto pudo tener por virtud el no haber impuesto a la realidad de las escuelas hipótesis sobre procesos que podrían presuntamente haber ocurrido en ellas o en torno de ellas –como los relacionados con el problema politológico de la *formación del Estado* que tanto vinieron orientando este tipo de estudio.

Sin embargo, un límite de tal inductivismo lo representa el problema de recortar empíricamente la realidad a lo documentado. Ciertamente, como señalan a propósito del conocimiento de la escolarización federal Rockwell⁴³ y Vaughan⁴⁴, es posible salvar tal tipo de limitaciones apelando a soluciones de carácter implícito –leer lo que no queda dicho (o que es dicho en la gramática de los oprimidos), imaginar lo no-documentado, etc.–, recurso que intento hacer jugar aquí con cierta profusión. Empero, será siempre posible dudar sobre si la sola mirada al archivo escolar federal daba cuenta de todos los aspectos que involucró la institucionalización. Una historia no letrada seguramente existe, para abono o rechazo de esta reconstrucción. Ante lo cual sólo queda el recurso de advertir que ésta será siempre una teorización preliminar, sostenible hasta que nueva evidencia la convierta en *falsable*.⁴⁵

⁴² Al menos, en cuanto a contemplar las dimensiones que implica una reconstrucción de ese tipo en la perspectiva de Levi, particularmente en el recurso a la historia oral y a la entrevista, por no decir aquí que a un análisis local mucho más intensivo de las dimensiones sociales, políticas y culturales. Quizás incursionar con esa agenda reconstructiva en la historia de una de mis localidades resultará fructífero en el futuro, como elemento para vincular los hallazgos microhistóricos con los regionales, aunque, como señala este autor, “para la microhistoria, la reducción de escala es un procedimiento analítico aplicable en cualquier lugar, con independencia de las dimensiones del objeto analizado”. Ver: Levi, Giovanni. “Sobre microhistoria”. En: Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Universidad, 1999, p. 122.

⁴³ Vid nota n° 27 de esta introducción.

⁴⁴ Vid nota n° 47, página 220.

⁴⁵ Popper, Karl. *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid, 1977.

Induje básica y esencialmente desde la realidad documentada en el archivo federal, extendiendo (a partir de la detección de sus tramas de acción social (instituciones, sucesos, actores, entre otros) consultas a otros acervos que eventualmente resultaron cruciales, como el de la Dirección General de Gobierno y el Ramo Presidencia, del Archivo General de la Nación (AGN), el Archivo Histórico del Estado de México (AHEM) y los contados archivos municipales locales que guardan documentación de estos años. No involucro en este estudio otro tipo de fuentes, como la entrevista o la observación etnográfica. Intenté hacerlo, pero pronto me di cuenta de que sus posibilidades eran exiguas.⁴⁶ Tampoco realicé trabajos sobre prensa local o nacional, pues pude encontrar algo de lo que apareció en ella en los mismos expedientes del AHSEP.

Inducir desde el archivo supuso un lento proceso de acopio de aspectos locales, que, paralelamente, lo fue también de programación cognitiva, pues los poco más de 100 pueblos, con sus seis Chimalpas, sus varios Cuatlalpan, sus dos Atencos y sus decenas de santos patronos, supuso también la instalación de cierto orden memorístico...

Formé series locales de sucesos que ocuparon y preocuparon a los planteles. Me fijaba en hechos de conflicto: quejas de vecinos, de docentes, en informes de inspección, registrando sus discursos, sus objetos y sus tramas. También registré los avances locales del plantel, consignando breves descripciones sobre sus distintos espacios, sobre la participación local de infantes y de adultos. Aislé, así, un sinnúmero de discursos relativo a grandes y pequeños incidentes, insertos en *trayectorias* históricas locales de éxito y fracaso escolar.

Este proceder fue de gran provecho para la comprensión del orden local y del regional. Convertido a un programa de *tablas dinámicas*, rápidamente permitía distintos tipos de agrupamiento conceptual. Preguntar, por ejemplo, “niñas” a esa base de datos permitía obtener en pocos momentos series de sucesos donde el asunto había involucrado su mención, las más de las veces invocada en alegaciones de orden ético sobre la enseñanza. El empleo de esta tecnología no implicó nada más que productividad, pues yacían en mi

⁴⁶ Quizás por la profunda migración regional que caracteriza a esta región contigua a la ciudad de México, o por efecto de la lógica rural-urbano a que se han visto sometidas las trayectorias de circulación de los docentes, no me fue posible encontrar muchos docentes que hubiesen tomado parte en estas historias locales. Entrevisté a 4 de ellos pero encontré, como defecto, una suerte de memoria exegéticamente impuesta de los “días de la escuela socialista” y “de la escuela rural mexicana” que resultaba difícil romper y que, incluso en algún caso, no alcanzaba a recordar sucesos consignados en el propio archivo escolar.

memoria las cosas que había vertido en su llenado. Ocasionalmente hicieron emerger aspectos no detectados o considerados, como la mención de ellas en el marco de incidentes en donde la atención se había centrado en otros aspectos. Con el recurso *genealógico*, la productividad fue extraordinaria y devino en sorprendentes hallazgos de personas comúnmente apellidadas a las que no se había prestado atención, haciéndolas aparecer en terrenos no sospechados.

Fue de gran provecho para captar regionalmente la evolución de distintas cosas. De nuevo: esencialmente conocidas, pero quizás no agrupadas en su extensa magnitud o frecuencia.

Casi en cualquier asunto de la institucionalización escolar, el empleo de esos registros vertidos a *tablas dinámicas* fue provechoso. Reagrupar parcelas escolares, por ejemplo, y captar su status en períodos específicos para derivar reflexiones sobre su alcance. Reagrupar reportes sincrónicos sobre Casas del Maestro, sobre conejeras, apiarios, relojes, lámparas, etc. con esos mismos fines de palpar los avances de la institución.

Tal tipo de entrecruzamientos informativos, en suma, facilitó y llevó a captar mejor la dinámica regional, sentando posibilidades para elaborar el quizás cansino monto de cuadros y tablas que figuran en este trabajo, muchos de los cuales involucran apreciaciones de orden estadístico.

En el orden local, las series de trayectoria revelaban claramente cosas relacionadas con la reiteración y permanencia histórica de hechos que afectaban a los planteles. Por ejemplo: objeciones al tema del sexo de los docentes o, de modo paradigmático, el asunto de la dinámica de relación “acátese pero no se cumpla” que caracterizaba la negociación local con los actores federales en torno al fomento de la escuela. La trayectoria, año con año, de regaños de inspector y la laxa resolución de asuntos que no acababan de institucionalizarse o que, de hecho, jamás se institucionalizaban. También hacían aflorar fenómenos distantes, venidos de otra época, aunque familiares y significativos en términos de interpretación.

En suma, una base de datos sobre el orden escolar vertida en *tablas dinámicas* fue de gran utilidad para poder manejar la dimensión regional de lo que se quería observar. Fue una técnica de la que, además, emergió el hallazgo, la observación y operacionalización de otro tipo de relaciones. que, quizás, la sola memoria y el manejo manual no hubiesen facilitado al análisis.

Induje a partir de esas operaciones y fui hallando las realidades que relataré en este trabajo.

Uso en el contexto posterior del escrito la alusión a un paradigma indiciario, sólo en parte relacionada con las ideas de Carlo Ginzburg sobre el carácter de cierto tipo de interpretación. Dando un sentido coloquial a la voz, llamo *indicios* a tramas de conexión presunta entre la realidad expresada discursivamente en el archivo escolar y procesos de carácter contextual o histórico contextual. Un discurso popular del tipo “los mandan [a los niños] a que aprendan no a que trabajen” (refiriéndose los padres al tema de la inasistencia a la escuela), *indica* un orden de supuestos sobre el que es aprendizaje escolar y que es trabajo. Hablan, quizá, de una cultura pretérita, pero eso algo a demostrar. Más que decir “existen pruebas” preferí ser prudente y hablar de *indicios*.

Pero si recupero el sentido de Ginzburg al entender el paradigma indiciario como uno basado en el método de prestar atención interpretativa a “un método... basado en lo secundario, en los datos marginales considerados reveladores.. [en] los detalles que habitualmente se consideran poco importantes, o sencillamente triviales...”.⁴⁷ En la interpretación de los incidentes documentados sobre la escuela rural federal, es posible apelar ese tipo de paradigma a propósito de distintos aspectos, como veremos posteriormente. El “acátese y no se cumpla” con las ordenes del inspector federal permite hacer esa lectura indiciaria, reveladora de una relación contraria a la de la obediencia, como lo es el “tortuguismo” y muchos de los fenómenos que Vaughan ha venido emparentando con el concepto de Scott sobre las *weapons of the weak* o armas de los débiles.⁴⁸

Inducir, indiciar: mucho de lo contenido en mi argumentación sobre la institucionalización de la escuela rural federal tendrá ese carácter y es por tanto preliminar y falible.

Señalo, por último, algo que puede constituir una limitación importante. No de carácter interpretativo sino expresivo: me he centrado mucho en la perspectiva del conflicto, enfatizando procesos de contuvieron, obstaculizaron y resistieron la expansión federal. Ese es el acento puesto en este trabajo. Existió una historia “feliz”, digámoslo así, donde la

⁴⁷ Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa, 1994, p. 143.

⁴⁸ Scott, James C. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale, Yale University, 1985.

implantación de la escuela federal (o de un sector de ellas) no derivó en este tipo de interacciones entre cultura, política y micropolítica.

No se ignora y quizás algún día deba estudiárselo.

CAPÍTULO PRIMERO

LA REGIÓN DE TEXCOCO Y CHALCO DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. ASPECTOS PARA UNA RECONSTRUCCIÓN HISTORIOGRÁFICA DEL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA ESCOLARIZACIÓN

Introducción.

Para la región de Texcoco y Chalco, el movimiento revolucionario de 1910 implicó un importante conjunto de transformaciones sociales que afectaron no sólo los patrones de reproducción social previos al proceso armado sino la propia dinámica sobre la que se rearticularían política y sociedad durante el nuevo orden hegemónico que resultaría de su conclusión.

La destrucción de recursos materiales y humanos, el cambio sociodemográfico que indujo la distribución del territorio al campesinado que había luchado por él, la redistribución política del poder mismo que resultó de la ruptura del orden social constituyeron, como resulta evidente, algunas de las transformaciones regionales más relevantes derivadas del proceso revolucionario. Estas transformaciones brindarían el marco de acción para los procesos bajo los que posteriormente se reconstruiría la sociedad regional, entre ellos el de las relaciones sociales en torno a la escolarización y a la institución escolar, sistema cuyas dinámicas se vieron esencialmente modificadas a raíz del ingreso del poder federal al terreno de la concurrencia escolar en 1922.

Este capítulo se dedicará a la reconstrucción historiográfica de la región de Texcoco y Chalco desde una perspectiva que procure aislar la evolución de aspectos entendidos por los historiadores de la educación como significativos para el desenvolvimiento de la escuela y de los procesos de escolarización, como lo son, entre otros, las estructuras demográficas y productivas, las corrientes y los procesos culturales, la estructura y la naturaleza de los procesos de circulación del poder político. Al tiempo que resulta de interés producir una reconstrucción historiográficamente significativa del contexto social en el que se produciría la escolarización rural federal de los años 1920-1940, iré presentando aquí aquellas referencias geográficas, cartográficas y topológicas esenciales para el conocimiento de la región sobre la que este estudio tratará en lo sucesivo.

1. El territorio histórico de Texcoco-Chalco. Hábitat, estructuras productivas y procesos de configuración social en una región de la cuenca del Valle de México 1870-1910.

El territorio donde transcurrirá nuestra historia se enmarca en los distritos rentísticos de Texcoco y Chalco, al oriente del Valle de México, en esa región de lagos, barrancas, llanos y volcanes que enmarcan las estribaciones montañosas de la sierra madre oriental coronadas por el volcán Popocatepetl y las llanuras aluviales que corren de sur a norte, asiento histórico de los pueblos del Acolhuacan y de los cacicazgos que, desde la colonia, darían sustento a la historia de enormes transformaciones que supuso el desarrollo de la vida social en las riberas de los lagos del Anáhuac.

Hablaré de la región de Texcoco y Chalco atendiendo a un concepto fundamentalmente gubernativo, definido en función de una demarcación geográfica que fue sucesivamente estructurándose desde los días de la administración colonial hasta los de las burocracias liberales y positivistas del siglo XIX, que con base en ella organizaron la vida política y civil de los municipios y pueblos donde acontece la historia escolar que estudiaré. Un continuum de documentación escolar justifica la alusión a un espacio regional concretado en Texcoco y Chalco, ya que la demarcación administrativa sobre la que liberales y positivistas mexiquenses organizaron el sistema de gestión escolar que va desde las escuelas municipales de *Primeras Letras* hasta las *Oficiales* del Porfiriato, se mantuvo constante no sólo durante el diecinueve sino que fue recuperada como espacio de zonificación escolar por el aparato burocrático escolar federal a partir de 1922.

La alusión al territorio de los Distritos como región tiene un carácter preliminar, dado que no existe una producción historiográfica que haya mostrado su unidad interior. Aunque se cuenta con una nutrida bibliografía referida a una extensa gama de aspectos de historia económica, social y cultural de sus territorios desde sus propios orígenes precortesianos y coloniales, los diferentes acercamientos regionales han tendido a mantenerlos separados, particularmente en la historiografía referida a finales del siglo diecinueve.

El territorio comprendido por el Distrito de Chalco ha sido privilegiado analíticamente por los estudiosos, hecho que seguramente se vincula con la unidad regional que allí adquirieron

procesos sociales en los que vino interesándose la historiografía reciente, como el desarrollo de la hacienda capitalista, la revuelta campesina y la historia ambiental del Valle de México.¹

El grupo de trabajos que integra la historiografía existente perfila claramente los rasgos de un espacio regional dotado de cierta continuidad en términos de estructuras socioculturales de larga duración, como la del vínculo demográfico hacienda/pueblo, que, mediante continuas transformaciones, atraviesa las pugnas del México independiente y la compresión agraria del juarismo hasta llegar a la modernización porfirista del capitalismo agrario, cuyas contradicciones estallaron en 1910 bajo la forma de la revuelta campesina zapatista, heredera, a su vez, de anteriores episodios regionales de lucha agraria, como el iniciado por Julio López en 1868.²

En este sentido, una importante labor de reconstrucción historiográfica del desarrollo del capitalismo agrario en la región de Chalco-Amecameca se debe a la iniciativa de un grupo de autores (Huerta, Jalpa, Tortolero y Tutino, entre otros) que han documentado el modo en que avanzó desde mediados del siglo XIX el proceso de concentración de la tierra en manos de las haciendas hasta definir, a principios del veinte, un virtual copamiento territorial de los pueblos de la región chalca, creando condiciones locales para la insurrección campesina que se alió al zapatismo durante la Revolución. Un patrón de acumulación de capitales, que no sólo involucró la expansión del capitalismo en la agricultura, sino que se expandió con idéntica fuerza al desarrollo de los caminos de hierro y los enclaves fabriles, cobró cuerpo en el espacio regional del sur-oriental del Valle de México, subordinando y haciendo relativamente uniformes muchos de sus procesos de reproducción social.

Trilladoras, alambradas, locomotoras, mercancías, fábricas y obrajes tendieron a unificar el orden reproductivo de la región *entre lagos y volcanes*, como la denomina Tortolero, demarcada por una serie de polos dinámicos situados en un paralelepípedo cuya base iba desde la hacienda aserradero de Río Frío, en las estribaciones del volcán Iztacihuatl hasta los embarcaderos –primero pluviales luego férreos- de Chalco, proyectándose luego en pos de una

¹ Ciertas temáticas historiográficas se han venido desarrollando sobre el espacio de Chalco-Amecameca, destacando, por una parte, una vertiente que ha hecho suyo el objeto del desarrollo del sistema de haciendas y ranchos capitalistas durante el siglo XIX e inicios del XX, así como otra, que le es, hasta cierto punto, complementaria que ha tomado por objeto la historia local del movimiento zapatista y la propia historia medioambiental de la zona lacustre. Diferentes instituciones han impulsado estudios en esas líneas, destacándose entre ellas el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Autónoma de Chapingo y la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Referencia de esos estudios aparecerá a lo largo de este primer capítulo, debiendo señalarse aquí que la región del distrito de Texcoco ha recibido menor atención.

² *Vid*, pp. 31-32 .

base al sur, colindante con las tierras de Morelos, a través de un paisaje de pequeñas y grandes haciendas y pueblos, en cuyos confines se hallaban la vieja plaza mercantil de Ozumba y la hacienda de Atlapango.

Otras grandes estructuras, además de la producción y el mercado, dieron a la región de Chalco-Amecameca rasgos de unidad en tanto territorio interconectado de dinámica social. Un estudio que pone en juego una noción de región como interacción entre ecología, sociedad y mercados es *Naturaleza y sociedad en Chalco-Amecameca*, de Carlos García Mora, que analiza la integración de los procesos de trabajo en el corredor ecológico y social que iba del lago de Chalco a los bosques y barrancas de Atlautla, al sur del Distrito, estableciendo un espacio de complejos y delicados equilibrios entre sociedad, trabajo y naturaleza.³ A la par del estudio de García Mora, un conjunto de trabajos de historia ambiental ha puesto también en discusión los rasgos regionales entramados en la destrucción del hábitat ribereño del Lago de Chalco, cuya desecación - impulsada por la expansión del emporio financiero del empresario Iñigo Noriega- a principios de siglo constituye el corolario del patrón de acumulación capitalista seguido por la región y cuyos impactos tuvieron, igualmente, un alcance de carácter regional.⁴

Producción, mercado, hábitat convergieron históricamente en la estructuración de un espacio regional enmarcado en el distrito de Chalco, configurando condiciones para la emergencia de otra suerte de estructura y dinámica de acción de alcance regional: la protesta campesina, dimensión abordada en diferentes trabajos.⁵ *Rebelión y revolución en Chalco-Amecameca, Estado de México. 1821-1921*, de Marco Anaya constituye uno de los más amplios esfuerzos por reconstruir regionalmente las luchas campesinas por la tierra, analizando las raíces estructurales del descontento rural desde tiempos de Juárez y las leyes de desamortización, los vínculos de la movilización campesina con la llegada del pensamiento

³ García Mora, Carlos. *Naturaleza y sociedad en Chalco-Amecameca*, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1981.

⁴ Tortolero, Alejandro (coordinador). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 2 vols, 1993.

⁵ Rueda, Salvador. "La zona armada de Genovevo de la O", *Cuicuilco*, año II, n° 3, 1981; "Oposición y subversión: testimonios zapatistas", *Historias*, n° 3, 1983; Espejel, Laura "El movimiento campesino en el oriente del Estado de México. El caso de Juchitepec", *Cuicuilco*, año II, n° 3, 1981.

anarquista a la cabecera del distrito y el eventual resurgir del descontento rural durante la revolución zapatista (1913-1919).⁶

Menos conocido, o al menos divulgado, el distrito de Texcoco preserva también una historia social cercana a la de Chalco, que bien pudo definir senderos de desarrollo similares pues su territorio fue también objeto de una tortuosa y conflictiva historia de haciendas, pueblos y destrucción de equilibrios ecológicos. También progresó la hacienda en sus municipios, gestando procesos estructurales de relación con los pueblos del mismo tenor, aunque no de la agresividad que caracterizó a la zona chalca. También testificaron sus pueblos similares devastaciones del hábitat, con la paulatina extinción de su zona lacustre.⁷ También se vieron atravesados sus territorios por intensos procesos de acumulación originaria (de capitales y de desposeídos) en las esferas del mercado y del transporte.⁸

Similitudes estructurales de esa naturaleza permiten aludir a la región de Texcoco y Chalco en tanto espacio social de características relativamente homogéneas en términos de regímenes productivos y dinámicas de cambio social, de las que puede presumirse similares mecanismos de eficacia sobre los procesos de escolarización social.

1.1 Los Distritos.

Texcoco y Chalco se sumaban entre los quince Distritos Políticos en que se subdividía administrativamente el Estado de México hacia 1880. (ver mapa 1)

Los distritos comprendían buena parte del territorio que quedó al Estado de México en el Valle de Anáhuac luego de la erección del Distrito Federal. Los límites políticos del área de

⁶ Anaya, Marco. *Rebelión y revolución en Chalco-Amecameca, Estado de México. 1821-1921*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana: Universidad Autónoma de Chapingo, 1997

⁷ El impacto de ambas desecaciones fue diferente. Una ocurrió en el curso de poco más de un lustro, el otro fue paulatino, llegando a su práctico fin al cabo de décadas. Uno era un vivaz cuerpo de agua dulce, el otro era salobre. Ambos, empero, fueron medio histórico de implantación humana que con ellos sucumbió a la potencia arrolladora de los medios de transporte (ferrocarriles) actores de la ruina y transformación de extendidos mercados sociales de trabajo. El impacto ambiental de la paulatina reducción del Lago de Texcoco fue hecho notar por el antropólogo Manuel Gamio, jefe de la comisión científica que estudió la población del Valle de Teotihuacan en 1918 y 1919. Ver: Gamio, Manuel. *La población del Valle de Teotihuacan*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1979.

⁸ El ex-Distrito de Texcoco no ha recibido por parte de los investigadores la misma atención que el de Chalco. Sin embargo, existe una cierta producción historiográfica sobre sus procesos sociales y agrarios desarrollada por la Universidad Autónoma de Chapingo. Puede verse, en este sentido, los trabajos reunidos por el propio Marco Antonio Anaya en *Memoria del Segundo Foro de Investigación y Servicio del Oriente del Estado de México*, Chapingo, UACH, 1991.

1815 kms. cuadrados que poseían eran, al sur, el estado de Morelos; al oeste, el Distrito Federal; al norte, el distrito de Otumba; al este, los estados de Puebla y Tlaxcala. Geográficamente, la región se veía enmarcada por notables accidentes naturales: por el este, la majestuosa Sierra Nevada, corriendo con dirección norte desde las cumbres del Popocatepetl y el Iztacihuatl hasta el cerro San Telmo, en las inmediaciones de Otumba; al oeste por los lagos de Texcoco y Chalco; al sur, por las estribaciones de la sierra del Ajusco y al norte por los llanos que desde Apam, Hidalgo, se extendían por la jurisdicción de Otumba.

Mapa 1
Los Distritos de Texcoco y Chalco 1895



Elaborado a partir de Bazant (2002)

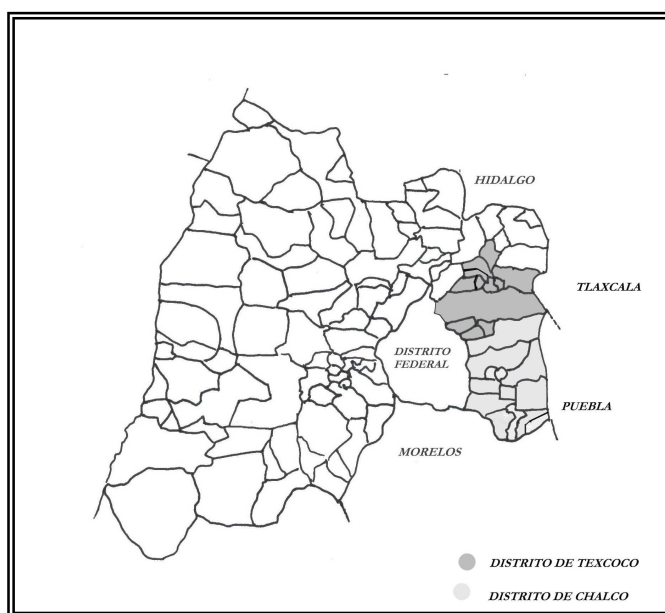
Al cargo de un Jefe Político, cada distrito integraba un cierto número de municipalidades y municipios, que eran sujetos a la cabecera distrital en materia de obediencia político-administrativa. El de Chalco se integraba por trece municipios, que eran: Amecameca, Atlautla, Ayapango, Cocotitlán, Chalco, Ecatzingo, Ixtapaluca, Juchitepec, Ozumba, Temamatla, Tenango, Tepetlixpa y Tlalmanalco. El de Texcoco integraba los municipios de Acolman, Atenco, Chiautla, Chicoloapan, Chimalhuacan, Chiconcuac, La Paz, Papalotla, Teotihuacán, Tepetlaoxtoc, Texcoco y Tezoyuca.

Con sus 25 municipios, los distritos de Texcoco y Chalco llamaban la atención por el grado aparentemente alto de subdivisión y fraccionamiento territorial, considerándose la extensión de sus territorios frente al de los restantes distritos en que se dividía el Estado de

México. Distritos de mayor tamaño, como Sultepec, Temascaltepec, Toluca o Ixtlahuaca se hallaban en mucho menor medida fraccionados, integrándose de tres, cuatro o seis municipios tan sólo.

Este hecho, revelador sin duda de un entramado histórico y socio-político complejo, en el que sería posible reconocer estructuras sociales originadas en los viejos ordenamientos de los cacicazgos territoriales indígenas, cuya lógica de diferenciación durante el coloniaje configuró zonas municipalmente abigarradas (como las del corredor Atenco-Texcoco-Acolman o las del eje Tenango-Tepopula). La acentuada municipalización del espacio regional chalca y texcocano nos revela estructuras fragmentadas de poder e interés preexistentes, cosa que tendería a ejercer cierta eficacia sobre los procesos de cambio social y que constituirá un elemento contextual importante para el desarrollo de los procesos escolares que se analizarán aquí.⁹ (ver Mapa 2)

Mapa 2
Subdivisión municipal del Estado de México
1940



Elaborado a partir de Fábila (1951)

La estructura de pueblos sujetos y cabeceras municipales reitera esas antiguas jurisdicciones coloniales de las Comunidades administradas por el virreinato. Al menos en la

⁹ Salinas, María del Carmen. *Política y sociedad en los municipios del Estado de México (1825-1880)*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 1996.

región chalca, los pueblos históricos datan del siglo XVIII, fundándose pocos nuevos desde entonces hasta los años cuarenta del siglo XX, cosa que puede constatarse identificando las localidades ya entonces registradas en las *Instrucciones* de las subdelegaciones virreinales a las Cajas de Bienes de Comunidad de 1808. Los que figuran allí constituyen la gran mayoría de los que se situaban en el paisaje de Chalco cien años después, como también ocurre en Texcoco, aunque en éste la fundación de nuevos pueblos parece suceder con más frecuencia después de 1820.

Un gran número de pueblos se sucedían en la campiña de ambos distritos. Estructurados durante las *congregaciones* en función de estrategias de explotación social de los indígenas, la presencia de distintos linajes étnicos y los abundantes recursos demográficos seguramente tuvieron que ver en ello.¹⁰ Según datos de 1900, los asentamientos humanos se hallaban distribuidos del modo que lo expresa el cuadro siguiente, elaborado a partir del censo realizado por el gobernador José Vicente Villada en esa fecha.

Cuadro 1
Asentamientos humanos de los Distritos de Texcoco y Chalco
1900 *

Municipio	Estatus de la Cabecera	Pueblos	Haciendas	Rancherías	Barrios
Chalco	Villa	12	9	4	3
Amecameca	Ciudad	6	2	4	2
Atlautla	Pueblo	3	1	1	-
Avapango	Pueblo	5	3	-	-
Cocotitlán	Pueblo	1	-	-	-
Ecatzingo	Pueblo	2	-	-	-
Ixtapaluca	Pueblo	5	8	2	-
Juchitepec	Villa	2	1	2	-
Ozumba	Villa	3	1	-	-
Temamatla	Pueblo	2	1	-	-
Tenango del Aire	Pueblo	3	2	2	-
Tepetlixpa	Pueblo	2	1	-	-
Tlalmanalco	Villa	5	3	1	1
		51	32	16	6
Texcoco	Ciudad	28	6	4	15
Acolman	Pueblo	7	3	4	7
Atenco	Pueblo	3	3	-	1
Chiautla	Barrio	4	-	-	7
Chicoloapan	Villa	-	3	2	-
Chiconcuac	Barrio	-	-	-	6
Chimalhuacan	Pueblo	1	-	-	4
La Paz	Pueblo	3	-	-	-
Papalotla	Pueblo	-	-	-	-
		46	15	10	40

Fuente: *Memoria que el Ciudadano General José Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México cerca de sus actos como Gobernador Constitucional durante el cuatrienio de 1897 a 1901.*

* Se excluye los municipios de Teotihuacan, Tepetlaotoc y Tezoyuca del distrito de Texcoco

La sociedad pueblerina caracterizaba a los distritos de Texcoco y Chalco de un modo esencial. Los pueblos indios, fundados durante las *congregaciones* realizadas en el virreinato

¹⁰ *Ibid.*

entre 1540 y 1606, sostendrían, a partir de entonces, una lógica de reproducción basada en la subsistencia a partir tanto de la explotación de los propios bienes de comunidad como del vínculo con los mercados laborales del sistema de haciendas que, también desde un período temprano disputaron a los pueblos indios el territorio articulándose, del mismo modo, con estos en función del abastecimiento de trabajo. Esa pugna por el control territorial de las ricas y productivas tierras del oriente del Valle de México es la que explica la emergencia de ese patrón de poblamiento pueblerino, que en mucho difiere de otros en el estado, como el de las campiñas rancheras del sur.¹¹

Algo que merece destacarse en la información presentada en el cuadro anterior radica en la preponderancia del binomio pueblo/hacienda dentro del conjunto de los asentamientos humanos. Los Ranchos, por ejemplo, apenas alcanzaban a comportar un 18% de las localidades, mientras en distritos del sur y sur-poniente del estado contaban con una eminente participación como patrón de poblamiento.

En Pueblos vivía el grueso de la población. Muchos ranchos apenas rebasaban la veintena de personas, situación que no sufría grandes modificaciones en el caso de las haciendas, que generalmente presentaban poblaciones residentes que no excedían las cien. La hacienda de mayor población en el distrito de Chalco era la de *Miraflores*, con 535 residentes, seguida por las de *Zoquiapan* y *La Compañía* donde residían 397 y 270 personas. En el de Texcoco, las haciendas con mayor población eran *Chapingo*, *Molino de las Flores* y *San Antonio* (Acolman), en donde vivían permanentemente unas 170 personas.¹²

En municipios en donde la hacienda no había prosperado, o en donde parecía hallarse en declive en 1900, como los de Ecatzingo y Tenango, en Chalco: o Chiautla, Chiconcuac, Chimalhuacan y algún otro más del de Texcoco, la población se asentaba esencialmente en pueblos. El Barrio constituía una estructura de menor jerarquía, dependiente administrativamente de los pueblos y cabeceras a los que se hallaban anexos, era una forma de asentamiento particularmente importante en la región de Texcoco, cuya cabecera contaba con quince de ellos y en donde existían municipios como Chiconcuac, integrados estrictamente por

¹¹ Sobre las congregaciones y el origen de la estructura de pueblos del Distrito de Texcoco puede verse: Jalpa, Tomás. "La congregación de pueblos en la provincia de Chalco: reorganización del espacio administrativo, siglos XVI-XVII". En: Tortolero, Alejandro (coordinador). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*, Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 2 vols, 1993, pp. 147-193.

¹² *Memoria que el Ciudadano General José Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México cerca de sus actos como Gobernador Constitucional durante el cuatrienio de 1897 a 1901*. Toluca, Oficina Tipográfica del Gobierno, 1902.

barrios. Sin embargo, otros municipios carecían de ellos y no constituían, en esencia, un tipo de asentamiento humano importante en la región.

En municipios donde la población residente en haciendas y ranchos era importante, como Chalco e Ixtapaluca (donde se hallaban *Miraflores*, *La Compañía*, *Zoquiapan* y *Xico*, del empresario Iñigo Noriega) una media del 64% de la población residía en pueblos. ubicados en secciones de carácter definidamente rural.

Los pueblos variaban entre si en materia de espacio y desarrollo urbano. Había unos muy pequeños, como Miahuacan, que en 1910 era un caserío de 153 habitantes del municipio de Ayapango, al tiempo que los había medianamente grandes, como Tepetlixpa, cabecera municipal que en esa misma fecha contaba con 3 mil habitantes, o como Ayotzingo y Cuautzingo, que en su tiempo habían también tenido el estatus de municipio, dejando de serlo por su incorporación en el de Chalco.

Sin embargo, el poblado típico en el que discurrirá esta historia escolar lo constituyen núcleos de no más de 500 personas, como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

Cuadro 2
Distribución de los pueblos de Texcoco y Chalco según número de habitantes *

Población	Pueblos	%
0 a 250 habitantes	15	18.7
251 a 500 habitantes	25	31.2
501 a 750 habitantes	18	22.5
751 a 1000 habitantes	12	15.0
1001 a 1250 habitantes	7	8.7
1251 a 2000 habitantes	3	3.7

Fuente: elaborado a partir de cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)

Pequeños poblados rurales de sencillísimo desarrollo urbano, como Tlaltecahuacan (Chiautla), que con sus 62 familias y 57 viviendas (entre *casas* y *jacales*, dos de las categorías empleadas en las descripciones estadísticas del Ministerio de Fomento)¹³, representa al típico pueblo del primer estrato del cuadro. Pueblitos carentes de toda suerte de *morada colectiva*, como venían siéndolo *posadas*, *hostales*, *hospitales* y *cuarteles*; equipados, las más de las veces, con una sencilla *capilla* u *oratorio*, quizás una *escuela*, muchas veces anexa al cuarterón que lo mismo fungía como espacio para el castigo local, que como lugar para el

¹³ Las concentraciones de *Boletas de las Casas* que elaboraba hacia 1900 la oficina de Fomento del Estado de México permiten reconstruir con relativo detalle el orden vital pueblerino. Ver, para el caso del Distrito de Texcoco: AHM, Fomento, Estadística, V.6, exp. 38.

tratamiento de asuntos del dominio común, como era el encuentro con la autoridad foránea, la toma de acuerdos o el festejo. De común acuerdo, y si para ello alcanzaba la fortuna colectiva, este espacio se cancelaba con un candado, cuya llave resguardaba alguna persona del pueblo.

Pueblitos que en poco se diferenciaban urbanamente de los que típicamente se situaban en el segundo estrato, como Tecuanulco (Texcoco), con sus 111 familias; caseríos cuya regularidad apenas comienza a transformarse a partir del tercer estrato, donde poblados como Acuéxcomac (Atenco) o Chipiltepec (Acolman) sumaban a su estatuto la posesión regular de una *iglesia*, edificio cuya presencia se reitera a medida que se avanza en los caracteres urbanos de los poblados de hasta mil habitantes y cuya regularidad sólo sufre cambios notables hasta que se ingresa en el terreno de los últimos dos estratos, al que corresponden pueblos de mayor importancia, como Tepexpan y Coatlinchán, en la zona de Texcoco, que cuentan ya con *parroquia, escuela, y hostel o mesón*. Estos pueblos, situados por lo general al paso de vías de comunicación que hacen de ellos punto de flujo y contacto social, resultan aglomeraciones donde residen permanentemente doscientas y trescientas familias.

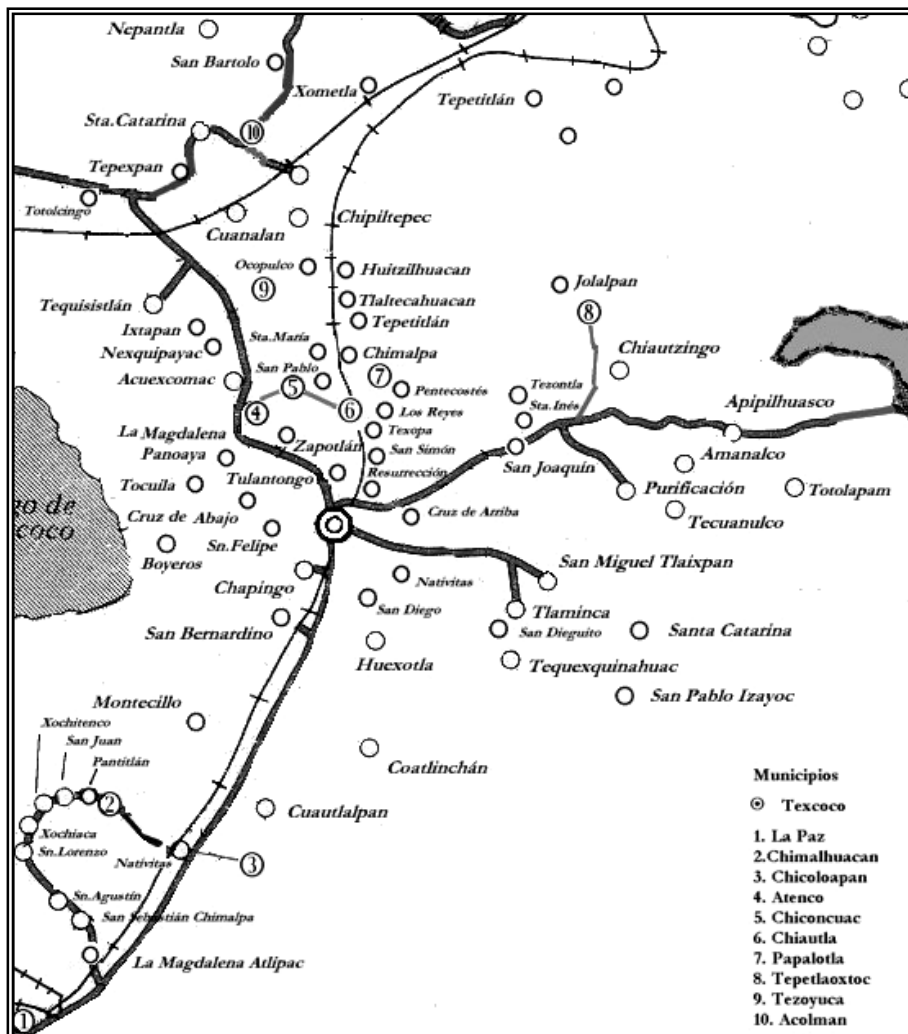
Este último tipo de pueblo era, generalmente, asiento de ayuntamientos municipales. Pocas cabeceras escapaban a ese estatus demográfico y urbanístico. En lo que tocaba al número de habitantes y al desarrollo social e institucional, Amecameca era, por ejemplo, la población más importante del Distrito de Chalco, seguida de Ozumba y Tepetlixpa, viejas plazas mercantiles, que superaban en población a la misma cabecera de Distrito. Como Amecameca, Texcoco tenía el estatus de Ciudad e imperaba como desarrollo urbano sobre las demás cabeceras municipales de su distrito.¹⁴ Había, sin embargo, algunas bastante pequeñas como Ayapango, Atenco o Tenango del Aire, que rondaban los 1000 habitantes, a las que ningún espacio público diferenciaba decisivamente de pueblos de mayor tamaño, como no lo fueran pequeños inmuebles ocupados por las efímeras burocracias representativas locales.

En tanto configuración sociológico-demográfica, algo regionalmente característico era la marcada concentración de los pueblos. Sobre todo en Texcoco, donde puede observarse el abigarrado núcleo de pueblos que se aprietan al centro del mapa, en el cuadrángulo que se forma al unir con rectas consecutivas la Cabecera del distrito con los municipios de Atenco, Acolman y Tepetlaoxtoc (ver mapa 3). Veintiocho asentamientos –entre Cabeceras y pueblos

¹⁴ En 1900, la cabecera municipal de Amecameca de Juárez tenía 8,380 habitantes, cosa que la situaba muy por encima de las de Ozumba (3,780), Tepetlixpa (3,376) y Chalco (3,160). Texcoco y sus quince barrios reunían para entonces una población de 6,243 personas.

sujetos-, además de 36 barrios (que fue imposible editar en él) son los que se cuentan del cuadrángulo que se desea destacar como ejemplo de compresión demográfica, y en torno al cual habría también de remarcarse el que le es contiguo, a la izquierda, entre la Cabecera distrital y el Lago, donde se asentaban otros diez.

Mapa 3
Pueblos del Distrito de Texcoco censados en 1900



Elaboración propia a partir de diferentes mapas

Ese territorio corresponde a una zona de llanuras aluviales que ascienden desde los lagos del centro del Valle hacia los montes de la Sierra Nevada, ocasionalmente interrumpidos por cerros como el de Chimalhuacan, pero por las que se abría un cauce de terrenos llanos suficientemente amplio y rico como para sustentar, desde el prehispánico, el establecimiento

de pueblos agricultores tributarios, primero de caciques, luego de tlatoanis, luego de virreyes. Un cauce como para el establecimiento sostenido de haciendas, especializadas en la producción de maíz, trigo y ganado para el abasto de la Ciudad de México; haciendas que habían logrado persistir a los ciclos de la economía colonial, pasando de unas manos a otras durante 200 y más años, hasta desembocar en el período de la expansión porfiriana.

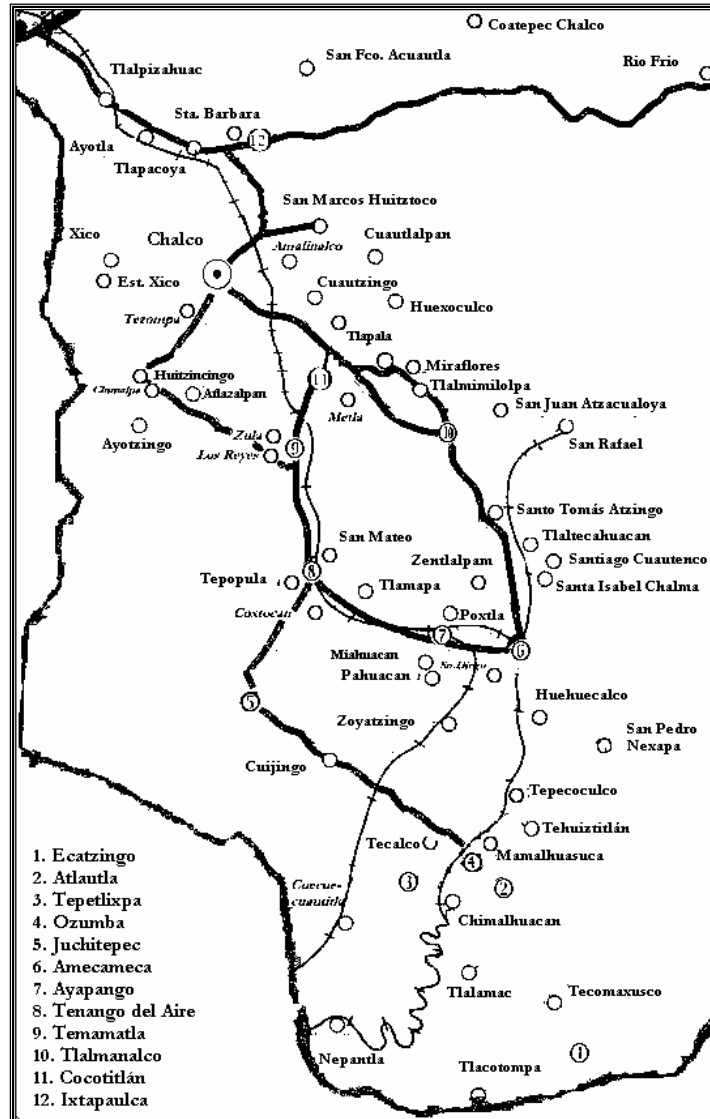
Esa configuración demográfica, que hereda la concurrencia territorial entre linajes históricos asentados desde el prehispánico en el Valle, parece característica del entorno rural del Valle de México y dista de ser un escenario social frecuente en el mismo México central.¹⁵ Frente a densidades pueblerinas como la de Otumba, (cuyos pueblos aparecen en la zona norte del mapa anterior, sin nombre), o la de Ecatepec, (con sus 19 pueblos indios y una extensión territorial superior), es posible imaginar una concurrencia de intereses particularmente intensa en la región de Texcoco y Chalco, aspecto sobre el que deberemos volver después.

La mayoría de los pueblos del distrito de Texcoco se encontraba en la franja de tierras llanas, al oriente del lago. Pocos eran los que se situaban en las tierras altas del distrito, más al oriente, en las estribaciones montañosas de la Sierra Nevada, contexto donde se asientan poblados como Izayoc, La Purificación, Tecuanulco, Santa Catarina, del municipio de Texcoco, además de todos los que integraba el municipio de Tepetlaoxtoc, que se hallaba enmarcado en un pequeño valle aledaño al Cerro de San Telmo, en la llamada Sierra de Texcoco, espacio de afamadas haciendas como *La Blanca* y *Molino de Flores*.

Menos concentrados, los pueblos de la zona de Chalco muestran también lógicas de agrupación que, sin duda, tienen que ver con la historia de la gran propiedad territorial en ese Distrito. El mapa que continúa permite captar cierto agolpamiento de pueblos en los municipios de Ayapango, Temamatla y Tenango. Sin embargo, había mayores espacios entre los pueblos de la llanura de Chalco-Amecameca, que distaban de presentar el grado de concentración de la zona de Texcoco (ver mapa cuatro).

¹⁵ Superada en varios aspectos, la obra de Bataillon apunta siempre interesantes ideas sobre estructura y geografía humana en el altiplano central mexicano, al destacar la región social de los altos valles agricultores de Toluca y México como una peculiar configuración de dinámicas de desarrollo social influidas por marcados rasgos demográficos y ecológicos. Ver: Bataillon, Claude. *La ciudad y el campo en el México central*, México, Siglo XXI, 1972.

Mapa 4
Pueblos del Distrito de Chalco
1900



Fuente: Elaboración propia con base en diversos mapas.

A diferencia del área de Texcoco, donde, con frecuencia, las cabeceras municipales integraban administrativamente numerosos barrios situados en su periferia, los núcleos de población de la zona chalca se hallaban más integrados. Sólo seis barrios consignan en el Distrito de Chalco las *Memorias* de Villada de 1900, frente a los 40 que registran integrados a cabeceras municipales del de Texcoco (volver a cuadro 1). Esta situación pudo tener diversos orígenes históricos, que no es posible documentar aquí. Posiblemente tuviese parcialmente

origen en el fraccionamiento de linajes que determinó el poblamiento durante el régimen colonial; posiblemente se vinculase con la disputa por el territorio que haciendas y pueblos originariamente desplegaron y que cerraron espacios al asentamiento de núcleos humanos dispersos, ajenos al originariamente agrupado en el pueblo.

Más allá de ello, lo importante a destacar en este carácter del poblamiento humano, es la existencia de implícitos procesos de presión administrativa y social de esos barrios en pos de su elevación al status de pueblo, circunstancia a la que era proclive en mayor medida el Distrito de Texcoco, como se acaba de destacar.

Así, hacia la vuelta del siglo XIX, la población de los distritos se hallaba distribuida del modo siguiente:

Cuadro 3
Distribución de la población según espacios de residencia
1900

	Chalco	Texcoco
Cabecceras y barrios	48.5	45.5
Pueblos	41.7	50.5
Haciendas y Ranchos	6.2	4.0
Fábricas	3.6	
	100.0	100.0

Fuente: Memoria que el Ciudadano General José Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México cerca de sus actos como Gobernador Constitucional durante el cuatrienio de 1897 a 1901.

1.2 Las estructuras de la producción social.

Desde el prehispánico, el oriente del Valle de México se caracterizó por ser una región productivamente diversa. Los pueblos originarios lograron construir en ese territorio sistemas de explotación de los recursos del ambiente altamente especializados, mediante la combinación de prácticas de producción agrícola y de explotación de montes y lagos. La agricultura chinampera; la pesca, la caza y la recolección en montes y riberas lacustres; el transporte pluvial mercante, destacan entre los desarrollos productivos históricos que hacen de esta región de lagos y volcanes un entorno peculiar frente a los contextos que usualmente caracterizaron la historia de la producción rural en el México central.¹⁶

¹⁶ Bataillon distingue un “primer tipo de poblamiento (que) corresponde a las cuencas de tierra fría en las que la población, muy densa, se halla principalmente agrupada en pueblos y villas”, característico de la situación estructural de los valles de México, Puebla y Toluca, donde, un particular sustrato de configuraciones medioambientales propios de lo que llama “un mundo morfológico joven” (los valles de tierra fría, los piedemontes montañosos del eje neovolcánico) proporcionaba el marco histórico-natural para el desarrollo de un cierto tipo de relación entre demografía, producción, ciudad y campo. *Ibid*, pp 11-43. García Mora profundiza en

Además de constituir un espacio ambiental complejo y en extremo propicio para el desarrollo diversificado de la producción, las tierras del oriente del valle tuvieron siempre el influjo del ascenso continuo del modo de vida urbano en la contigua ciudad de México, que crecientemente las fue conformando como espacio estratégico de abastecimiento. Esto implicó un también continuo impulso hacia el cambio y la estructuración de complejos sistemas de relaciones sociales.

El sistema socioambiental prehispánico del oriente del Valle sufrió el impacto de la conquista colonial, que articuló en ella nuevos sistemas de explotación y exacción social de excedentes que tendieron a profundizar las estrategias de la especialización productiva regional. El creciente mercado de la metrópolis virreinal pronto se constituyó en el polo rector de la dinámica del desarrollo regional, volviéndola pronto en objeto de competencia entre indígenas, hispanos y criollos, que pugnarón en lo sucesivo por el control de sus recursos naturales y humanos. La implantación de *mercedes*, *encomiendas*, *tributaciones* y demás instituciones de conquista estructuró en las geografías chalca y texcoca usos del territorio bajo el sistema de pueblos y haciendas, sistema de fronteras en tendencial disputa por el control de los recursos de tierra, agua y fuerza de trabajo. Durante más de trescientos años, ambas instituciones se sostendrían en la región bajo modelos de intercambio e interacción social de carácter tanto antagónico como complementario, que con sus ciclos de paz y de guerra fueron dando forma a la geografía de la morada humana en Texcoco y Chalco.

En 1886, reportes oficiales contabilizaban 55 haciendas en la jurisdicción de ambos distritos. Estas eran de todo tipo: de la pequeña a la gran hacienda; de la tradicional a la capitalista. Pequeñas haciendas maiceras y ganaderas como *Tamaris*, *La Retana* y *Bellavista*, cuya producción abastecía mercados locales y regionales; grandes explotaciones como *Miraflores*, *La Asunción*, *La Compañía* y *Xico*, que especializaban sus procesos productivos al abastecimiento del mercado de la ciudad de México. Haciendas madereras en los ricos bosques del Popocatepetl y del Iztacihuatl, como *Panoaya* y *Río Frío*. por mencionar algunas de las 35 que consigna en el Distrito de Chalco. Entre las 20 que registra en el de Texcoco, haciendas como *Molino de Flores*, *Chapingo*, *Tepexpan*, *El Batán*, *La Blanca* y *San José*

las dinámicas productivas, etnológicas y sociales de la región de Chalco-Amecameca en tanto configuración particular. *Vid* nota 3.

gravitaban también de modo decisivo en el orden de las relaciones sociales de producción de la zona.¹⁷

La dinámica pueblo-hacienda parecía entonces absorber toda la llanura del Distrito de Chalco. Comenzando por Ixtapaluca, una tras otra se sucedían las haciendas: rumbo al norte, hasta los linderos de “La Mujer Dormida” (Iztacihuatl) para desde allí extenderse abrazando la llanura hacia el sur, hasta Juchitepec y Ozumba, en donde ésta se deshace en las cañadas y barrancas que desembocan en Morelos. Las haciendas de *La Archicofradía*, *San Juan de Dios*, *Axalco*, *La Asunción*, *Atempilla*, *San Antonio*, *Buenavista*, *Atlapango*, *Tequimilco*, *La Compañía*, *Del Moral*, *Guadalupe*, *Atoyac*, *Acozac*, *Zoquiapan*, *Zavaleta*, *Panoaya* y *Miraflores*, poseían la mayor parte de las tierras de los municipios de Ixtapaluca, Chalco, Cocotitlán, Temamatla, Tenango, Ayapango y Juchitepec. La cartografía catastral asombra al permitirnos apreciar los procesos de compresión agraria desatados por la modernización porfiriana, revelándonos situaciones donde los pueblos prácticamente se vieron copados por los linderos de la hacienda, que llegaron, incluso, a incorporar los dentro de ellos (como en el caso de San Lucas Amalinalco y San Gregorio Cuautlalpan, absorbidos por la famosa hacienda de *La Compañía*), gestando un proceso de acumulación originaria bajo el cual los campesinos hubieron de coexistir con ellas manteniendo el doble carácter de agricultores minifundistas de autoconsumo en tierras comunales y trabajadores asalariados estacionales en las tierras de la hacienda.¹⁸

Como señalan los estudios de Tutino, un complejo juego de equilibrios históricos medió en las relaciones entre pueblos y haciendas, posibilitando la supervivencia de las dos instituciones. El estado colonial, incluso, llegó a convertirse en una suerte de garante de las

¹⁷ Gobierno del Estado de México. Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador constitucional Lic. José Zubieta. Toluca, Imprenta del Instituto Literario y de Pedro Martínez, 1887.

¹⁸ Un buen número de estudios se ha abocado al tratamiento del sistema hacienda-pueblo en la región de Chalco durante los siglos XVIII y XIX. Trabajos primigenios, como los Pedrero, incursionan en una historia económica y social del sistema de haciendas y ranchos de la llanura chalca, desde la laguna hasta el sureño pueblo de Juchitepec, describiéndonos algunos casos emblemáticos como los de *La Compañía* y *Río Frio*. Romero y Villamar, por su parte, incursionan en la historia de la propiedad llamada *San José Acolman y anexas*, de notable influjo en el área de los pueblos del municipio del mismo nombre. En un segundo ciclo de estudios, menos centrado en la historia económica y evolutiva de la gran propiedad y más inclinado hacia la historia social y cultural, se produce un renovado interés por la región chalca, plasmado en trabajos como los de Artís, Camarena, Tortolero y Tutino, que, desde distintos ángulos, tratan de captar las dinámicas de cambio en el desarrollo del sistema hacienda-pueblo y su impacto sobre la vida social y cultural de la región. Además de los de Tutino y Tortolero, que se referirán en detalle más adelante, puede verse: Semo, Enrique. *Siete ensayos sobre la hacienda mexicana*. México, INAH, 1977; Semo, Enrique y Pedrero, Gloria. "La vida en una hacienda aserradero mexicana a principios del siglo XIX". En: Florescano, Enrique, *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

relaciones de coexistencia sancionar positivamente las objeciones de los pueblos usurpados. Esos equilibrios comenzaron a fracturarse después de la Independencia, durante los años de las leyes de desamortización y a lo largo de la expansión capitalista del Porfiriato, período en el cual la competencia por los recursos naturales se exacerbó enormemente, como lo han señalado diversos estudios al examinar las bases sociales del descontento agrario que localmente alió al campesinado a la revolución zapatista.¹⁹

La dinámica pueblo-hacienda constituye una de las vetas analíticas en torno a las cuales puede posiblemente señalarse una determinación contextual para los procesos de escolarización, al pautar usos sociales de la fuerza de trabajo campesina –incluida la infancia. Una situación demográfica de uso social del tiempo y el trabajo, originada en las estructuras de organización productiva pudo posiblemente haber creado condiciones para la emergencia y el despegue de la escolarización pública, al incidir en la utilización-desocupación del trabajo infantil.

Tutino conecta, por ejemplo, la emergencia de políticas de escolarización en el distrito de Chalco con estrategias de las clases dominantes locales quienes, mediante el fomento escolar y el establecimiento de otras instituciones, como las guardias rurales, trataron de controlar el conflicto social acarreado por los desequilibrios que introdujo en la vida de los pueblos la expansión de las haciendas, su presión sobre fuentes alternas de reproducción campesina - como el acceso al agua y al monte- y la profundización de los procesos de explotación social.²⁰

La interpretación de Tutino sobre la escolarización como medio de contención sociocultural se acerca, en cierta forma, a la de genealogistas como Fernando Álvarez-Uría y

¹⁹ Al respecto, deben verse los trabajos de John Tutino, especialista en la historia agraria de la región: "Hacienda social relations in México: the Chalco region in the era of Independence", *Hispanic American Historical Review*, V.55, 43, 1975; "Entre la rebelión y la Revolución: compresión agraria en Chalco, 1870- 1910". En: Alejandro Tortolero (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 365-412; "Cambio social agrario y rebelión campesina en el México decimonónico: el caso de Chalco.". En: Katz, Friedrich (comp.). *Revolución, rebelión y revolución*. Tomo 2, México, Era, 1990. También Alejandro Tortolero ha investigado los procesos de expansión de la hacienda capitalista en la región de Chalco durante el porfiriato, pudiendo de este autor consultarse: "Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: los conflictos por el agua en la región de Chalco". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 335-364; "La hacienda mexicana: nuevos problemas, métodos y fuentes", *Iztapalapa*, vol. 18, nº 36, 1995, 145-166; "¿Revolución agrícola en el valle de México? El caso de Iñigo Noriega"- En: Hiernaux, Daniel *et al.* *La construcción social de un territorio emergente. El Valle de Chalco*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Valle de Chalco 2000.

²⁰ Que es, particularmente, la idea del artículo "Entre la rebelión y la Revolución: compresión agraria en Chalco, 1870- 1910".

Julia Varela, que ven en la emergencia de las políticas de escolarización popular compulsiva en las sociedades europeas el interés por controlar físicamente a la juventud que desemplea el capitalismo en proceso de cambio tecnológico.²¹ La escolarización como dispositivo de regulación social actuando en una suerte de crisis demográfica inducida por el cambio técnico y por los procesos de pauperización de campesinos y obreros que, como pobrería, pululan masivamente por las grandes capitales del continente europeo durante principios del siglo XIX.²²

¿Una crisis demográfica en la base de los procesos regionales de escolarización? Quizás no deba trasladarse esta hipótesis europea a la escolarización latinoamericana sin hacer mediar otras consideraciones. Sin embargo, debe admitirse que entre demografía y escolarización existen vínculos eficientes y que es posible pensar al sistema social de trabajo determinado por la dinámica pueblo-hacienda como el marco de acción en donde la institución escolar podrá o no reclutar a la infancia: su sujeto social.

Tutino apunta, en este sentido, la caída tendencial del número de inscritos en escuelas del distrito de Chalco como efecto del recrudescimiento de las condiciones de explotación de la familia campesina, que desescolarizaba a sus hijos para insertarlos productivamente y combatir, así, los procesos de pauperización.²³ Sin embargo, a pesar de que la hipótesis requiere análisis más rigurosos, es posible admitir, al menos, que vínculos de diversa naturaleza hubieron de existir entre el uso social que daba al trabajo y a la familia trabajadora aquél sistema de explotación y la emergencia de estados de disposición social para la escolarización.²⁴

²¹ En tanto función y política pública (esto es, en su carácter de razón de estado), la escolarización—según lo advierten autores como Querrien, Varela y Álvarez-Uría y aquellos otros inscritos en la perspectiva genealógica de análisis sobre la institución escolar—constituye un fenómeno esencialmente moderno, que se corresponde con las nuevas formas de dominio que instaura la consolidación del orden estatal burgués. Las políticas de escolarización obligatoria emprendidas por los estados nacionales europeos hacia la segunda mitad del siglo XIX responden, según estos autores, a la necesidad de crear mecanismos de control y encuadramiento del conflicto social. Ver: Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1991; Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979; Lasपालas, Francisco. *La "reinención" de la Escuela*. Pamplona, EUNSA, 1993.

²² Particularmente Varela y Álvarez-Uría tratan este aspecto en los capítulos "La escuela obligatoria, espacio de socialización del niño obrero" y "La Maquinaria Escolar". *Ibid.*

²³ Tutino, John. "Entre la rebelión y la Revolución: comprensión agraria en Chalco, 1870- 1910". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 392-402.

²⁴ El aspecto requeriría un trabajo de profundización analítica que no es posible desarrollar aquí pero que pasaría, sin duda, por el establecimiento de correlaciones observables entre ciclos y tendencias de la economía de haciendas y pueblos y su correlación con los ritmos de la matriculación escolar.

Si el enlace productivo pueblo-hacienda pudo definir la producción de sujetos de escolarización al incidir sus formas de explotación del trabajo en la aparición sociológica de una infancia *dispuesta* a insertar su tiempo (y su *valor de uso*) en la institución escolar, la desecación del lago de Chalco y la apropiación de los terrenos de su lecho por el emporio agrícola de Iñigo Noriega tuvieron que representar, del mismo modo, procesos masivos de constitución de infantes desocupados, socialmente dispuestos a la escolarización.

La desecación del Lago de Chalco desarticuló extensos sistemas de producción y trabajo social. El lago sustentaba una compleja cadena de actividades económicas. Estaba, por un lado, la caza y recolección de aves y especies acuáticas (pato, chichicuilo, pez blanco, juil, ajolote, rana, etc.) para el autoconsumo y para el mercado de la capital. Había, también, una producción artesana basada en el planta del tul –que era la vegetación que cubría el lago, que servía para la fabricación de techumbres, cestos y petates-, así como también había actividades de extracción de sal y tequezquite. El agua potable que manaba de los distintos manantiales que brotaban en sus riberas se comercializaba, incluso, en la misma ciudad de México.²⁵

Pero era su carácter de vía de comunicación con la capital de la República el que impulsaba de modo fundamental la dinámica reproductiva de pueblos ribereños (como Chalco, Ayotzingo, Ayotla, Tlapacoya, Tlalpizahuac, Huitzilcingo y otros del interior inmediato) que encontraban trabajo en las tareas de estiba, transporte y acarreo de mercaderías (recueros, cargadores, remeros. Trajineros, por ejemplo); en la hechura, alquiler y mantenimiento de embarcaciones; en el mantenimiento de los canales lacustres que comunicaban con las garitas de San Lázaro y Nativitas, que era adonde iban a dar los numerosos productos de tierra caliente, además de los de la producción local de las haciendas. Refiriéndose al dinamismo que el tráfico de mercancías representaba para pueblos como Tlapacoya, Ayotla, Santa Bárbara y Chalco, Tortolero destaca la existencia a principios del siglo XIX de nueve

²⁵ Señala Tortolero: “En efecto, los pueblos chalcas sacaban partido de la flora y la fauna de los lagos. La flora, para los lagos de Chalco y Xochimilco se calculaba en una masa vegetal anual de unos 68 millones de metros cúbicos. Era un enorme bosque que estaba siendo podado todo el tiempo, donde millones de animales “pastaban”. Las aves acuáticas, por ejemplo, con sus 109 especies llegaban a la cuenca en promedio de cinco millones anualmente. Los peces, con unas once especies eran alimento muy socorrido por los indígenas y lo comerciaban en la ciudad de México. La agricultura chinampera era la base de la producción y el consumo de pueblos enteros. Los tules servían para confeccionar los techos de las casas de los pueblos, sus petates, sus diques, para dar alimento a los animales. En fin la centralidad de los lagos es tan grande que en torno a ellos los pueblos de indios habían construido sus ciudades, sus embarcaciones, su cosmovisión”. Tortolero, Alejandro. *Empresarios y navegación en la Cuenca de México. La importancia de los canales en los siglos XVIII y XIX*. Cuadernos de Historia Empresarial, CEHI, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 2001.

embarcaderos tan sólo en el pueblo de Chalco.²⁶ Por el de Santa Bárbara (Ixtapaluca) se embarcaba hacia la ciudad de México la producción maderera del aserradero de Río Frío.

El impacto de la desecación del Lago y de la crisis que hubo de conllevar está por ser documentado.²⁷ ¿Qué hicieron los cientos de personas que nutrían ese mercado de trabajo, bienes y servicios cuando el lago desapareció, para dar paso a la revolución técnica de los medios de transporte que supuso el establecimiento del ferrocarril Xico-Tlalmanalco por parte del empresario Noriega?

¿Cómo actuó sobre la vida de los pueblos ribereños y del entorno campirano inmediato el paulatino proceso de competencia empresarial en la esfera del transporte pluvial (1890), seguido por el ascenso del ferrocarril como medio de transporte (1891 y siguientes) y la desecación final del lago (ca. 1913)? ¿De que modo se rearticulaban productivamente las muchas familias que se ocupaban en ese circuito productivo? ¿Se articularon como asalariados agrícolas en las empresas de Noriega; migraron; engrosaron el poverío de sus pueblos? Es difícil establecerlo con precisión. Tortolero apunta que los obreros agrícolas de la hacienda de Xico, del propio Noriega, no provenían todos del entorno rural pueblerino, sino que había también migrantes de Guanajuato, razón por la que los llamaban *guanacos*.²⁸

Sin embargo, la famosa explotación de Xico no constituía el único mercado laboral al que podían conducir sus pasos quienes veían destruidos sus viejos modos de vida. El proceso de acumulación de capitales que destruyó aquellas articulaciones productivas fue paulatino, extendiéndose durante un lapso de al menos 25 años, que van desde la introducción del transporte pluvial de vapor hasta la ruptura revolucionaria de la década del 1910. La desecación del lago, en este sentido, era la culminación de una serie de procesos de transformación desatados en la zona por la revolución capitalista del mundo de vida agrario. En su transcurso, la propia acumulación fue creando en la región nuevos mercados laborales, que se convirtieron en espacios de reinserción productiva para la población.

La llegada del transporte pluvial a vapor en 1890 representó un primer impacto en el orden de las transformaciones que estarían por vivir los pueblos ribereños, al dar inicio a un proceso

²⁶ *Ibid*, p. 13

²⁷ El proceso de desecación del Lago de Chalco ha sido también abordado por Trinidad García Bernal en *La desecación del lago (ciénaga) de Chalco*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, Colección Documentos de Investigación N° 29, 1998.

²⁸ Tortolero, Alejandro, "Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: los conflictos por el agua en la región de Chalco". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 335-364.

de concurrencia con quienes localmente se hallaban empleados en el mercado del transporte de mercancías. Buena parte de la fuerza laboral en que se sustentaba el tráfico comercial tenía bases en el campesinado pueblerino local. Las labores terrestres de estiba y acarreo involucraban muchas personas, ya que una porción significativa de los cereales y maderas de la región viajaban, junto con los productos de la tierra caliente (azúcar, frutas, café, alcohol, entre otros), por los canales que conducían a la garita de San Lázaro hacia el mercado de la ciudad de México. A esas actividades de carga habría que agregar las del transporte de pasajeros, que era funcionalmente distinta pues en lugar de las barcazas de 20 metros de largo se empleaban canoas de menor tamaño, adaptadas para el traslado de pasajeros durante las 12 o 16 horas que duraba el viaje.

Las fotografías proporcionadas por Tortolero permiten cierta reconstrucción sociológica como para formarnos una idea en torno a la magnitud del mercado de transporte de carga por el lago de Chalco.²⁹ Una de ellas, llamada “El canal de la Viga” capta una escena del tráfico en alguno de los tramos del canal. En ella pueden contarse unas 15 canoas, 6 u 8 barcazas y diferentes grupos de personas paradas en la ribera terrestre derecha del canal. El grupo del primer plano se forma por unas 30 personas, entre campesinos de manta y sombrero y señoras de falda larga, que parecen esperar mientras toman alimentos. A medida que se profundiza en el paisaje, es posible captar en esa misma ribera tres o cuatro grupos de similares proporciones separados entre sí por edificaciones rústicas, aparentemente dedicadas al servicio de alimentación. Un grupo de 15 personas figura en la ribera izquierda. En suma, en ese punto, posiblemente captado una mañana del año 1890, el espectador podía contar entre 100 y 120 personas, la población total de más de un pueblo en la región. También la foto del “Embarcadero de Chalco”, deja ver alrededor de 25 personas que aguardan en los muelles. A juzgar por la indumentaria, seis de ellas son pasajeros que van, o vienen, de la ciudad de México; las restantes visten como trabajadores.

Las ciento y tantas personas que captamos en esas dos fotografías muestran la existencia de un mercado local, de base agraria, cuya magnitud no ha sido valorada hasta donde sabemos, pero que cabría cifrar conservadoramente en las decenas de cientos. Además de que grupos similares al captado esa mañana en ese punto tuvieron que tener efecto en otros tramos del canal, el mercado laboral vinculado con el lago desbordaba la propia esfera de los servicios de

²⁹ *Vid* nota 25

transporte y alimentación que allí se aprecia, extendiéndose a actividades como la construcción y mantenimiento de embarcaciones, la conservación de las rutas acuáticas y las operaciones de estiba en los puertos.

La competencia que hacían al trabajo local los nuevos transportes a vapor se vio recrudecida con el establecimiento del ferrocarril Interoceánico (1891) y del ferrocarril Xico-San Rafael (1898), que disminuyeron en tal modo los tiempos de traslado y el costo de los fletes mercantiles que hicieron obsoletos los medios de navegación pluvial, tanto los tradicionales como los que recientemente se había modernizado. Como señala Tortolero estos “beneficios en el transporte, que se incrementarán notablemente entre 1898 y 1911, acarrearán la ruina del sistema de canales”.³⁰ El ferrocarril creó las condiciones para que se diese paso al viejo plan de desecar el lago que habían sostenido los grupos empresariales.

El impacto de estos procesos de concurrencia fue la destrucción de actividades productivas y modos de vida tradicionales. Muchos seguramente hallaron medios de subsistencia insertándose en el nuevo orden de relaciones sociales pues las grandes obras pluviales (apertura de canales para el drenado del lago, por ejemplo) y de tendido de vías férreas requirieron del concurso de importantes contingentes de fuerza de trabajo. El refugio en la producción campesina de autoconsumo pudo también ser una reacción extendida, aunque en una región de creciente compresión agraria esa opción se hallaba relativamente limitada. El trabajo asalariado agrícola en las negociaciones vecinas (entre ellas la de Xico, que se levantó sobre los terrenos desecados) quizás lo fuese también, a pesar de la llegada a ella de los afamados *guanacos*. La emigración a las cabeceras y pueblos de importancia? La emigración a destinos distantes como la propia Ciudad de México? ¿El precarismo pueblerino? No se sabe con precisión.

Como tampoco se conoce en gran medida el proceso de cambio que de modo similar hubo de producir la desaparición del transporte y otras actividades lacustres en la región del vaso de Texcoco, a efecto de la introducción del ferrocarril (*Ferrocarril Mexicano*, en 1873, *Ferrocarril Interoceánico* en 1891) y del paulatino descenso de las aguas del lago, proceso que no parece haber adquirido nunca los rasgos que tuvo en Chalco, pero que seguramente incidió en la vida de pueblos ribereños como Chimalhuacan, Xochitenco, Chicoloapan, Huexotla, Atenco y La Magdalena.

³⁰ *Ibid*, p. 35

Los procesos de concentración productiva y destrucción de habitats y formas de vida parecen haber afectado las tendencias demográficas manifiestas en la región de Texcoco y Chalco, que muestran un descenso poblacional relativamente significativo durante el lapso 1900-1910.

En lo general, un número importante de las localidades –trátase de pueblos o cabeceras municipales- ven disminuir en estos años el tamaño de sus poblaciones. Aunque los censos realizados en 1900 y en 1910 adolecen de ciertas limitaciones,³¹ permiten apreciar un claro declive demográfico en un buen número de pueblos, que registran descensos que van del 60%, en el caso de Cuecucuahtitla (un pequeño poblado del municipio sureño de Tepetlixpa) hasta situaciones de crecimiento poblacional nulo (como San Jerónimo, en la Sierra de Texcoco). El cuadro 4 enlista en orden descendente los pueblos que disminuyeron su población.

Cuadro 4
Tasas demográficas declinantes en pueblos sujetos 1900-1910

Cuecucuahtitla	-60	Santiago Zula	-16	Chipiltepec	-5
Purificación	-38	Coatepec	-15	Cuautlalpan	-5
Huexotla	-32	Tlalmimilolpa	-15	Huixtoco	-5
Mamalhuasuca	-31	Pentecostés	-14	Tocuila	-5
Tecamachalco	-29	Tlapizahuac	-14	Chalma	-4
San Joaquín	-28	Resurrección	-11	Tepetitlán	-4
Tlaltecahuacan	-26	Xometla	-11	Nexquipayac	-4
San Bernardino	-26	Ocopulco	-11	Miahuacan	-3
Ixtapan	-23	Totolcingo	-10	Coatlinchan	-2
Tecomaxusco	-23	Ecatzingo	-9	Atlazalpan	-1
Amalinalco	-21	Nativitas	-9	Cuautlalpan	-0
Poxtla	-19	Tlalamac	-9	Tlapala	-0
Mateo Tepopula	-19	Cuautzingo	-9	San Jerónimo	-0
San Simón	-18	Ayotla	-9		
Los Reyes	-17	Tlacotompa	-7		
Sta. Catarina	-17	La Magdalena	-7		
San Lucas	-17	Tlapacova	-7		
Nepantla	-17	Cuanalan	-6		

Elaborado a partir de cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

Puede especularse sobre posibles factores en el trasfondo del declive de esos pueblos. Varios se hallaban en las comarcas afectadas por la desecación del Lago de Chalco (Tecamachalco, Tlapizahuac, Tlapacoya, Ayotla, Atlazalpan, Tlapala). Otros se situaban en el epicentro de marcados procesos de expansión territorial de haciendas como la de *La Compañía* (Amalinalco, Coatepec, Cuautzingo, Cuautlalpan, Huixtoco), *Mayorazgo* (Los Reyes, Santiago Zula) y otras mas de las que irrumpieron con fuerza en la llanura de Chalco-

³¹ Que consisten, esencialmente, en que hubo, en uno y otro censo, localidades que no reportaron información, al menos según la base estadística del INEGI.

Amecameca durante esos años. Otros, particularmente los situados en municipios de la zona de Texcoco (como Huexotla, San Bernardino, Coatlinchán, Xometla y La Resurrección), permiten imaginar los impactos traídos por las vías férreas y la sustitución del transporte lacustre.

Fue menor el número de las localidades cuya población creció en el lapso 1900-1910 y menor, quizás también, el rango de sus incrementos frente a los vividos por los que sufrieron declive (ver cuadro 5).

Cuadro 5
Tasas demográficas crecientes en pueblos sujetos, 1900-1910

Huitzilcingo	0,5	Tehuixtitlán	5	Huehucalco	18
Zentlalpan	1	Atzacualoya	6	Huexoculco	18
Tequesquihuac.	2	Acuéscomac	6	Pahuacan	19
San Antonio	2	Cmhcn. Chalco	7	Tezompa	20
Zoyatzingo	2	Tulantongo	7	Chimalpa	20
San Sebastian	2	Nexapa	8	San Dieguito	20
Tlaíxpan	2	San Bartolo	8	Cuautenco	20
Tlaminca	3	Los Reyes	9	S.M. Xico	34
Ayotzingo	4	Tomás Atenco	10	Coxtocan	74
Acuautla	4	Tepecoculco	11		
Tepexpan	5	Tecuanulco	11		
La Magdalena	5	Sta.Catarina	18		

Elaborado a partir de cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

De modo estrictamente especulativo, pues un análisis de causalidad demográfica requeriría mayor profundidad analítica, pueden nuevamente señalarse ciertos hechos históricos concomitantes con el ascenso de esos pueblos. Aquellos cuyas tasas de crecimiento son extraordinarias –como Xico, Coxtocan, Huehucalco, Pahuacan, Cuauhtenco- se hallan en la inmediación de grandes procesos de concentración territorial y son localidades de las que emergerían graves reclamos de dotación agraria durante el reparto posrevolucionario.

La migración inter-pueblos puede, en parte, explicar el destino de quienes desaparecieron de las localidades en declive. La migración hacia las cabeceras municipales parece haber pesado poco, pues la mayoría de ellas sufrió también descensos poblacionales. Únicamente 7 de las 25 cabeceras experimentaron aumentos en el número de sus habitantes. Entre éstas, sólo Atlautla y Tenango –nuevamente, en el epicentro de la compresión agraria- crecieron de modo extraordinario (29 y 81%, respectivamente).

La industria posiblemente absorbiese a algunos, aunque los espacios de trabajo fabril que florecieron en el distrito de Chalco se hallaban más bien distantes de la zona de desastre, tierras arriba, en los pueblos de Miraflores, San Rafael y Tomacoco, donde se registran

concentraciones obreras importantes en términos tanto de historia local como nacional. En su estudio sobre la comunidad de Tlalmanalco y la Fábrica de San Rafael, Camarena afirma que a “medida que la empresa fue ampliando sus instalaciones, llegaron algunos pequeños grupos de Tlapala, Amecameca y Juchitepec”, idea que permite suponer que algunos de los que posiblemente se vieron afectados por el proceso de destrucción del hábitat en la zona de Chalco, lograron reinsertarse productivamente en las actividades industriales, pues el pueblo de Tlapala se hallaba en el corazón de la zona afectada por la desecación del lago. Sin embargo, como el mismo autor revela al analizar los orígenes de los trabajadores de la fábrica textil de Miraflores, más del 50% de quienes allí laboraban provenía de otros estados de la república o de la Ciudad de México.³²

Ciertos procesos de industrialización habían venido despuntando en la región de Texcoco y Chalco desde mediados del siglo XIX con el establecimiento de las fábricas textiles de Miraflores y Tomacoco y de la fábrica de papel de San Rafael. Estos establecimientos constituyeron un salto cualitativo en cuanto al nivel tecnológico y las formas de organización productiva logrados hasta entonces en la zona por las actividades manufactureras, que consistían generalmente en pequeños talleres y manufacturas artesanales dedicados a la producción de bienes de consumo como las harinas, el alcohol, el vidrio, los textiles y el jabón.

En la ciudad de Texcoco y en otros pueblos del distrito, como Tepetlaoxtoc y Apipilhuasco, la manufactura de vidrio plano y de utensilios de cristal llegó a adquirir alguna importancia. García Luna reporta 6 fábricas de cristalería en el distrito hacia 1900, alguna de ellas de importancia notable, como la de Tepetlaoxtoc, donde laboraban cerca de 250 personas. En el distrito de Chalco las actividades industriales más numerosas y extendidas involucraban la hechura de materias primas alimenticias, como el aguardiente, el aceite de oliva, la harina, pero se trataba regularmente de concentraciones laborales de corta magnitud.³³ Algunos aspectos en torno a giros industriales y concentración de obreros en la región de Texcoco y Chalco figuran en el siguiente cuadro.

³² Ver: Camarena, Mario y Espejel, Laura. “Comunidad, hacienda y fábrica: formación y desintegración de Tlalmanalco”. En: Tortolero, Alejandro (coord.). Vol.1., *Chalco Amecameca: pasado y presente*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, p. 500.

³³ García Luna, Margarita. *El movimiento obrero en el Estado de México. Primeras fábricas, obreros y huelgas*. Toluca, UAEM, 1990.

Cuadro 6
Giros industriales en los Distritos de
Texcoco y Chalco
1888

Localidad	Giro industrial	Obreros
Chalco	Fábricas de jabón	n.d.
Amecameca	1 Fábrica de Hilados de algodón	30
	4 fábricas de aguardiente	20
	1 fábrica de cerveza	
	1 Fábrica de Limas de acero	7
Ozumba	2 fábricas de aguardiente	2
Tlalmanalco	1 Fábrica de Hilados de algodón	
	2 fábricas de aguardiente	6
Temamatla	1 Fábrica de aguardiente	10
Tenango	1 Fábrica de aguardiente	n.d.
	1 Horno de ladrillo	n.d.
	1 Horno de carbón de leña	n.d.
Miraflores	1 Fábrica de Hilados de algodón	500
Tomacoco	1 Fábrica de Hilados de algodón	170
Texcoco	Fábricas de vidrio	250
	Fábricas de aceite de olivo	n.d.
Apipilhuasco	1 Fábrica de vidrio	287
Chimalhuacan	1 Fábrica de aguardiente	21

Elaborado a partir de García Luna (1990)

Además de las consignadas en el cuadro, un cierto número de molinos de maíz y trigo se ubicaban en muchas de las haciendas de los Distritos, aunque con toda seguridad contaban también con un exiguo número de operarios, reclutados posiblemente entre los mismos peones de la hacienda dada la sencillez de los procesos de fabricación de la harina. Concentraciones obreras relevantes se nuclearon desde mediados del siglo XIX en derredor de las fábricas textiles de Amecameca y Tlalmanalco y de la de papel de San Rafael establecida en ese último municipio en 1894.

Los telares de la fábrica de Miraflores, propiedad del inglés Robertson, daban empleo a 300 adultos y 50 niños. Los de la hacienda de *Tomacoco* empleaban cerca de 110 operarios entre hombres, mujeres y niños. Los de *La Concordia*, en Tlalmanalco, empleaban a 30 hombres y 14 mujeres. La mayor concentración de obreros se localizaba en la Fábrica de Papel de San Rafael, donde laboraban 860 personas en el año 1900

El desarrollo de la industria textil y papelera en el Distrito de Chalco pudo tener importantes implicaciones en relación con la producción de un contexto social propicio para la escolarización. No tanto por el hecho de que los procesos fabriles requiriesen de trabajadores alfabetizados y que ello estimulase una demanda social por la adquisición del alfabeto, pues se trataba de procesos industriales que empleaban una fuerza de trabajo débilmente calificada y

se hallaban, en el caso de los desarrollos textiles de *Tomacoco* y *El Caballito* en el tránsito tecnológico entre el artesanado y la manufactura.

Fueron importantes, más bien, por los procesos culturales a los que abrieron cauce pues, al menos en las dos industrias mayores –Miraflores y San Rafael–, se promovieron esquemas de gestión y administración fabril de corte paternalista que paralelamente desplegaban un conjunto de iniciativas culturales en relación con sus trabajadores (como el establecimiento de escuelas, viviendas, templos y sociedades mutuales), que potenciaron las ideologías obreras sobre la instrucción y la elevación de las condiciones culturales.³⁴

De un modo definido, la fábrica de San Rafael integraba un complejo social que no era sólo productivo sino que comprendía igualmente la vivienda, el ocio, el culto y la escolarización de sus trabajadores, bajo un modelo que respondía a perspectivas empresariales de gestión de la clase obrera en boga hacia finales del siglo XIX. Aunque al parecer no tan extendidas como las de San Rafael, también en la fábrica de Miraflores se desarrollaron formas de integración cultural de los trabajadores, mediante el fomento de una escuela y un templo metodistas y de una sociedad mutualista.

Con una población que rondaba los cuatrocientos escolares en 1900, la escuela de la fábrica de San Rafael era posiblemente la mayor del Distrito; situación de la que no distaba mucho el *Instituto Hijos de Hidalgo*, anexo al templo metodista de Miraflores. Separadas por apenas algunos kilómetros, ambas escuelas constituían, sin duda, un foco de demostración cultural para sus entornos respectivos, cuyo impacto en las corrientes culturales en favor de la instrucción popular trataré de aquilatar más adelante.

1.3 Las corrientes culturales

El oriente del Valle de México posee una abigarrada historia cultural en lo que se refiere a la configuración de prácticas y contextos de acción y representación social proclives a la instrucción y a la escolarización pública. La trama sociocultural que recibiría y se apropiaría de las políticas de escolarización federales de los años veinte y treinta del siglo pasado se

³⁴ Huerta, Rodolfo. "Identidad y clase obrera: los papeleros de San Rafael". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 451-479; López, Norberto. "La organización del los obreros textiles: Miraflores, 1851-1912". *Ibid*, pp. 413-449.

hallaba integrada por un tejido de prácticas, instituciones y corrientes de opinión sociales, en cuya urdimbre es posible reconocer distintos planos y tiempos de configuración histórica.

En la estampa de ese tejido sociocultural es posible identificar no sólo escenas de antigua y moderna data –como podrían serlo la sedimentación de instituciones coloniales como la iglesia, los cabildos o los movimientos por el librepensamiento- sino actores que directa e indirectamente influyeron en la creación de contextos favorables a la institucionalización escolar. Dicho de otro modo, en la reconstrucción de contextos culturales significativos para los procesos de la escolarización regional uno encuentra viejos y nuevos actores, embarcados en empresas cuyo fin, en ocasiones aunque no siempre, radicó en lo escolar.

Como en el capítulo que sigue se enfrentará la reconstrucción específica de las iniciativas por la escuela en la región de Texcoco y Chalco, trataré aquí de presentar un panorama regional de ciertos movimientos y corrientes culturales cuya presencia fue significativa para el desempeño de las políticas escolares del estado federal.

Además de la propia historia colonial de evangelización y castellanización -cuyos desarrollos se acentúan en esta región que, por su cercanía con la Ciudad de México, centro del poder virreinal, vivió de modo muy directo la presencia del nuevo orden cultural que trajo la conquista de América- de la que emergen actores cruciales para la acción cultural de la escuela pública, como la iglesia, merecen nuestra atención ciertos procesos culturales que se hicieron presentes en su territorio durante el siglo XIX e inicios del XX que, por su convergencia con el paradigma librepensador, disputarían, en el orden de la conciencia popular, la legitimidad del catolicismo y de las instituciones terrenales que éste consagraba.

Liberales (moderados y anticlericales), masones, espiritistas (espiritistas y espiritualistas), protestantes (wesleyanos y evangélicos) y anarquistas forman parte del espectro de corrientes culturales de opinión que, en esta región -como en el resto del país durante la segunda mitad del siglo XIX-, pugnaron por cambios de status en materias relacionadas con el poder, la justicia y las nuevas formas de conciencia y autorepresentación social, ahondando, bajo nuevos cauces y posicionamientos históricos, el cuño de las luchas entre liberales y conservadores por la hegemonía del México independiente. Los estudios históricos realizados, entre otros, por Jean Pierre Bastián dejan en claro el papel desempeñado por estas corrientes culturales, cuya convergencia dentro del campo político del liberalismo decimonónico

mexicano permite establecer un dilatado hilo conductor desde las luchas sociales del juarismo hasta la revolución social de 1910.³⁵

Frente a ellas, un bloque de posiciones de conservatismo cultural presidido por el clero apostólico romano, defenderá el mantenimiento de patrones de conducta social establecidos, confrontando las posiciones de cuño liberal en materia de distintas agendas socioculturales, entre otras la relativa al asunto del conocimiento social y la instrucción pública.

Particularmente en sus expresiones clericales, el campo del conservadurismo social tenía sólidas manifestaciones en los distritos de Texcoco y Chalco. Importante como territorio demográfico de conquista espiritual, el oriente del Valle de Anahuac pronto contó con un extendido número de instituciones de conquista cultural (conventos, parroquias, capillas, seminarios, etc.), cuyas raíces no dejarían de extenderse por la región durante todo el período colonial e independiente, a pesar de los embates del juarismo, que afectaron, ante todo, segmentos patrimoniales de su hegemonía, sin restar en apariencia mucho su autoridad en la espiritualidad popular. De antaño, los distritos poseyeron un particularmente denso tejido de espacios públicos y privados de culto, cosa que la modernización porfirista mantuvo intacta y que, incluso se vió indirectamente estimulada por el patrón de desarrollo hacendario, que multiplicó las capillas e iglesias prolongándolas al espacio mismo de las relaciones de producción dominantes, cuya santidad sobre el orden terreno era, así, consuetudinariamente representada.

Hacia los días del Centenario de la Independencia, Texcoco y Chalco se contaban entre los distritos eclesiásticamente más importantes del Estado y del propio Arzobispado de México. En cuanto a número de templos, por ejemplo, Texcoco ocupaba en 1896 el primer lugar del estado, con 142, seguido por Toluca (109), Ixtlahuaca (96) y Chalco (93). Esta posición derivaba, claro, de la peculiar configuración sociodemográfica de la región, ya que la edificación de templos formaba parte importante del status pueblerino. Además de los muchos templos y capillas de los pueblos, la región ocupaba también un puesto relevante en la escena estatal por el número de su personal eclesiástico, la importancia de sus festividades religiosas y la calidad de sus instituciones.³⁶

³⁵ Bastián, Jean Pierre. *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México. 1872-1911*. México, Fondo de Cultura Económica: El Colegio de México, 1991.

³⁶ Espacio de diversas prácticas festivas de corte religioso, características en todo el medio rural nacional, la zona de Texcoco y Chalco es territorio de notables peregrinaciones regionales, como la del Señor del Sacromonte, en

Sostenido en el plano civil por otras instituciones de lealtad confesional, como las escuelas y las asociaciones de oración pueblerinas, el poder conservador era, aparentemente, más fuerte en la zona de Texcoco, espacio en el que florecieron, en menor medida, ciertas corrientes de librepensamiento presentes en la historia cultural de nuestra región, como el protestantismo y el anarquismo, como en seguida se verá.

Algunas de estas sociedades de ideas operaron en la región de Texcoco y Chalco durante los años que precedieron al levantamiento armado contra la dictadura de Díaz. Aunque las asociaciones protestantes son las más conocidas, la impronta de otro tipo de posiciones culturales, como la masonería, el espiritismo, el anarquismo y el catolicismo cismático y liberal, dejó huellas en algunos procesos sociales locales cuya dimensión histórica deberá profundizarse.

Mociones de justicia social e instrucción popular llegaron, por ejemplo, a la Villa de Chalco con la persona de Plotino Rhodakanaty (anarquista griego que vino a México en 1861 atraído por la idea de establecer colonias agrícolas bajo el amparo de las leyes dictadas al respecto), que fundó en ella un círculo de ideas anarquistas con el que se relacionó activamente Julio López Chávez, el peón de la hacienda de San Francisco Acuatla que se rebeló contra el sistema de haciendas en 1867, conduciendo una guerrilla campesina que llegó a sumar los mil hombres y que las mantuvo bajo asedio durante el año que duró la campaña que, iniciada en el centro del distrito de Chalco, se extendió luego al sur del de Texcoco, a Puebla y Tlaxcala hasta internarse en la región de Actopan, Hidalgo, donde fue apresado por el ejército juarista y que en cada acto de ocupación libertaria proclamó, como volverían a hacerlo casi cincuenta años más tarde allí mismo los zapatistas, el derecho de los pueblos a la restitución de las tierras usurpadas.

En Chalco, Rhodakanaty estableció hacia 1865 la llamada *Escuela del Rayo y del Socialismo* (también citada como *Escuela Moderna y Libre* o como *Escuela Libre de Chalco*) En ella, tomó contacto con Rhodakanaty, frecuentándola durante algún tiempo para luego

Amecameca, así como punto de paso y ocasional asiento de grandes flujos de peregrinos en pos del santuario de Nuestra Señora de Guadalupe. La estructura institucional del poder religioso comprendía, hacia los días que precisan estas reflexiones, además de los numerosos templos y activos físicos anexos, un tejido relativamente extenso de sociedades de instrucción graduada, de rezo y adoración y de acción y beneficencia pública. Sobre las escuelas de filiación católica se hacen algunas precisiones en el capítulo segundo de este trabajo.

fundar por su propia iniciativa el *Club Socialista*, antesala de los planteamientos agraristas que cobraron forma en la insurgencia campesina de 1867.³⁷

Es difícil precisar cual fue el impacto real de la *Escuela del Rayo y el Socialismo* de Rhodakanaty sobre el movimiento político y cultural del campesinado de la zona de Chalco. Vázquez polemiza con la idea de que fuesen los planteamientos del griego los que perfilaron las posiciones de López. Sin embargo, un hecho simbólicamente sintomático del modo en que los grupos dominantes percibían esas formas de autoinstrucción popular radica en el hecho de que fuese en el mismo local de la escuela donde se le fusilase luego de su captura en julio de 1868.

Sin embargo, la *Escuela del Rayo y el Socialismo* distaba de ser, en 1865, un foco aislado en tanto núcleo de libre discusión de ideas y de impulso a la instrucción popular. Ya para entonces operaban en la región fuertes corrientes de disidencia religiosa unificadas por las diferentes iglesias protestantes cuya misión había sido bienvenida en el país por el propio presidente Juárez en su esfuerzo por contrarrestar, de algún modo, el peso del poder político del clero católico y del conservadurismo.

El Estado de México, y dentro de éste la región de Chalco y Texcoco, fue territorio donde, de un modo particular, desplegaron pioneramente su misión las distintas sectas protestantes. En los días en que abrió sus puertas en Chalco la *Escuela del Rayo y el Socialismo*, existían ya, sobre todo en los municipios del sur del Distrito, alrededor de una decena de “congregaciones” de indios que hacían causa común con el reformismo religioso en que habían derivado el enfrentamiento entre liberales y conservadores.

Analizando las configuraciones primigenias de disidencia religiosa en el México posterior a las Guerras de Reforma, Bastián expresa:

una segunda red, liberal y masónica, dio origen a unas cuantas sociedades religiosas independientes formadas bajo la dirección de ex-militares liberales. En particular, se organizó una decena de congregaciones “de indios” (de 20 a 300 miembros cada una) en el distrito de Chalco... en pueblos cercanos a Chimalhuacán Ecatzingo, Tepecoculco, Atlautla, Amecameca, Tecalco y Tepetlixpa, entre otros.³⁸

³⁷ Vázquez V., Ernesto. “¿Anarquismo en Chalco?”. En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense: Ayuntamiento de Chalco, 1993, pp. 265-300.

³⁸ Bastián, Jean Pierre *Op. Cit.* p. 41

Esa red de congregaciones, dirigidas localmente por ex-militares liberales activos durante las Guerras de Reforma y durante la intervención francesa, hallaba elementos de unidad en su repudio al alto clero católico y en su defensa de la libertad de pensamiento. En ellas confluían personas de toda condición y creencia social: agricultores, jornaleros, comerciantes, ex-militares, maestros de escuela, etc; masones, liberales, católicos, espiritistas. Además del cariz político, las congregaciones realizaban paralelamente labores de culto e instrucción, siendo frecuente el que sus propios miembros sostuviesen escuelas.

Años más tarde, hacia 1872, fecha para la que comienzan a llegar al país los representantes de las diversas sectas protestantes norteamericanas, las “congregaciones” creadas por la red liberal y masónica que describe Bastián comenzaron a afiliarse al movimiento del protestantismo norteamericano, del que perseguían obtener, entre otras cosas, apoyo pecuniario para sus actividades. La red, a partir de entonces, creció considerablemente asumiendo, además, un carácter público amparada en las leyes sobre tolerancia religiosa y abandonando el carácter de sociedades secretas que hasta entonces habían en cierta medida tenido.

Según datos del propio Bastián, entre 1870 y 1900 la red de sociedades religiosas reformistas adherida al protestantismo llegó a integrarse por unos 24 núcleos distribuidos entre los distritos de Texcoco y Chalco (ver mapa 5). Ocasionalmente, los disidentes contaban localmente con un templo y con una escuela de carácter público. Según los reportes de Fomento, en 1886 existían 15 templos metodistas (del Sur y del Norte) distribuidos entre ambos distritos. Sus escuelas públicas, como veremos después, en el capítulo siguiente, llegaron a sumar la decena hacia 1913.

Sin embargo, diversos motivos permiten presumir que el número de congregaciones, templos y escuelas pudo ser mayor que el reportado por Bastián a partir de *Actas* de la Iglesia Metodista Episcopal y de diarios confesionales de la época, dado que éstas no siempre hubieron de asumir un carácter público, pudiendo celebrar sus reuniones, sus ritos y sus enseñanzas en un modo relativamente discreto. En abono de esta idea puede considerarse el hecho de que, mientras Bastián sólo registra 6 congregaciones metodistas y presbiterianas en Texcoco, los archivos de Fomento registren en 1886 un total de diez templos metodistas (1 del Norte, los restantes del Sur). En un sentido inverso, mientras Fomento consigna la presencia de 5 templos en el Distrito de Chalco en esa misma fecha, Bastián ubica cerca de 18

congregaciones, hecho que por si mismo refuerza la idea de que una suerte de subregistro afecta a las fuentes de que actualmente disponemos.

Mapa 5
Congregaciones metodistas y presbiterianas implantadas
en el Valle de México entre 1870 y 1900



Fuente: Jean Pierre Bastián, *Los Disidentes...*

Es interesante notar, más allá de esto, la marcada concentración de las congregaciones protestantes en el territorio del distrito de Chalco. Aunque no puede, por supuesto, suponerse una frontera cultural entre los distritos de Texcoco y Chalco, el mapa que acaba de verse así lo

sugiere, ya que pocas son las congregaciones que lograron implantarse en su territorio, incursionando, apenas, en los confines del sur del distrito de Texcoco.

Bastián adjudica a la crisis del cambio social inducida por la modernización capitalista en la región de Chalco, las tendencias a la disidencia religiosa. Según él:

En el Valle de México, la lucha de algunas comunidades rurales en vías de desestructuación en contra de las haciendas en expansión fue un poderoso factor que impulsó a algunos miembros de pueblos indígenas a organizarse en asociaciones religiosas disidentes anticatólicas. Como lo hace notar con precisión Luz Elena Galván, las haciendas no solo acaparaban las tierras sino que ejercían un control cultural y social sobre los pueblos vecinos, y uno de los agentes de ese control era el clero católico... El fortalecimiento y la ampliación de las redes religiosas disidentes en el distrito de Chalco, donde con el ferrocarril surgían nuevas fábricas textiles... parecen confirmar la correlación entre la adopción de prácticas anticatólicas y la resistencia cultural y social a las haciendas en un contexto de desestructuración de las sociedades tradicionales bajo el impacto de la modernidad.³⁹

La labor de estos núcleos en favor de la ilustración popular no ha sido suficientemente investigada. El protestantismo, con su posicionamiento en favor de una cultura cívica y progresista, seguramente influyó en la creación de un marco de disposición cultural hacia la escolarización en las localidades donde se hizo presente. Como se expondrá más adelante, muchas de las misiones protestantes realizaron labores de alfabetización más allá del ámbito restringido de su congregación, a la par que muchos de los egresados de las escuelas primarias superiores que conducía la Iglesia Metodista Episcopal en las ciudades de México y Puebla -o en Miraflores y Chicoloapan dentro de los propios Distritos- se aventuraron en la empresa de establecer por su cuenta centros de enseñanza de carácter muchas veces domiciliar.

Las sociedades disidentes de cuño protestante constituyeron una de las corrientes culturales que actuaron regionalmente en favor de la ilustración popular. Como señala Bastián, continuaron, en este sentido, con una actividad que habían generado localmente reformistas católicos, liberales y masones; actividad cuyo conocimiento nos queda vedado por la ausencia de fuentes de fácil acceso. Cosa que también ocurre en relación con la que generaron los núcleos y asociaciones espiritistas, que estuvieron presentes en la región como otra de las manifestaciones de disidencia intelectual y religiosa existentes en el México de entonces.

³⁹ Bastián, Jean Pierre, *Op. Cit.*, pp. 90-92

Menos organizados en el plano institucional, espiritas y espiritualistas crearon grupos de práctica y aprendizaje, que estuvieron, en ocasiones, muy cerca del accionar de los clubes liberales que sustentaron el movimiento maderista, convergiendo con las actividades culturales que éstos sostenían. En un México en el que ser liberal, anticatólico, masón, protestante y espírita no era extraño, formando parte del perfil de significaciones culturales y sociales que algunas personas daban a sus vidas, no carece de fundamento suponer que tal encuentro existiese en los distritos.⁴⁰

Aunque las fuentes secundarias no sitúan registros de actividad espiritualista durante la segunda mitad del XIX, es pertinente conectar las manifestaciones locales que tuvieron durante los años 1920-1940 con alguna suerte de antecedente regional histórico. Existe correspondencia fechada en la ciudad de Texcoco, por ejemplo, en la que el Centro Espiritista “A.Rangafox” se hace aparecer como aliado del gobierno federal, alertando al presidente Portes Gil sobre peligros y actividades que acechan localmente a su gobierno. Un poco al modo en que había ocurrido con el propio Francisco I. Madero, que recibía frecuente el consejo vigilante de ese tipo de núcleos, los miembros del Centro Espiritista “A. Rangafox” y de la Cátedra Ciudadana “Antulio” sostuvieron con el gobierno federal una correspondencia basada en la colaboración con tareas de vigilancia y denuncia de actividades opositoras del clero católico. Tanto en Texcoco como en Chalco se reporta, durante los años treinta y, sobre todo, los cuarenta –cuando el radicalismo laico del gobierno federal comenzó a amainar, flexibilizándose el registro de muchas sociedades que se habían, aparentemente, mantenido discretas-, la acción de grupos de esta naturaleza. De pueblos de Texcoco, como San Dieguito, o Tepetitlán (Chiautla); lo mismo que en contextos de tradicional disidencia religiosa como Tlalmanalco y Ecatzingo, emergen registros de actividad espiritualista en esos años.⁴¹

Las mutualidades obreras y artesanas entraron también en el espectro de los posicionamientos culturales en favor de la ilustración, pues muchas de ellas promovían la

⁴⁰ Los estudios de Bastián muestran los vínculos de familiaridad intelectual y política entre liberalismo, masonería, protestantismo y espiritismo en el ambiente cultural del México prerrevolucionario, aunque sus referencias al espiritismo no son particularmente numerosas. Recientemente, Yolia Tortolero Cervantes ha develado aspectos de esos vínculos, destacando, por ejemplo, que: “En una gira posterior que hizo Madero a Puebla, en mayo de 1910, lo recibieron, entre otros, los estudiantes del Instituto Metodista Mexicano y como orador del evento estaba Pedro Galicia Rodríguez, maestro de escuela metodista, miembro del círculo metodista liberal de Amecameca desde 1890 y Presidente del Club Antirreeleccionista Melchor Ocampo de la Ciudad de México.” Ver: Tortolero, Yolia. *El espiritismo seduce a Francisco I. Madero*. México, CONACULTA:FONCA, 2003, p. 120.

⁴¹ Ver: AGN/ Fondo Dirección General de Gobierno/ Templos Evangelistas/Caja 12, Exp. 2/343/56

contratación de preceptores con fondos de la caja mutual, como ha señalado Norberto López.⁴² Estas mutualidades florecieron, sobre todo, en el Distrito de Chalco, en donde se reporta la existencia de sociedades de artesanos en Amecameca, Ayapango, Ozumba, Tepetlixpa y Tlalmanalco. Las del último lugar eran propiamente obreras y funcionaban en la fábrica de Miraflores.⁴³

2. La ruptura revolucionaria del orden social regional.

En comparación con otras regiones del país y del propio Estado de México, en los Distritos de Texcoco y Chalco la Revolución conllevó un extendido proceso de destrucción social dado que la zona fue territorio de operaciones militares desde 1913 hasta 1919, fecha en que la derrota del movimiento zapatista marcó la paulatina desmovilización de los núcleos de insurrectos, que, en el caso de algunas zonas remotas, se mantuvieron armados en defensa de sus pueblos hasta los primeros años veinte. Como lo han destacado varios autores, esa destrucción sobrevino no sólo por el carácter estratégico que daban al territorio de los distritos su cercanía con la capital del país y el verse surcados por las vías por donde accedían a ella tropas y abastecimientos, sino por la existencia de movimientos campesinos locales aliados tanto con el zapatismo como con el arenismo.⁴⁴

La destrucción habida en los distritos durante la Revolución cobró diversas expresiones. Por un lado estuvo la devastación de importantes segmentos de la infraestructura civil y productiva, particularmente en los municipios pertenecientes al distrito de Chalco cuyas cabeceras sufrieron durante los años 1913-1915 el impacto de la guerra de movimientos que libraron en ellos las fuerzas carrancistas y zapatistas. Municipios del sur del distrito, como

⁴² López, Norberto. "Las instituciones artesanales, obreras y campesinas de educación en el Estado de México." En: *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Historia Regional de la Educación*, 4 tomos, vol. IV, Toluca, ISCEEM, 1988; "Las sociedades de ideas y las iniciativas educativas en el Estado de México: 1867-1880". En: Martínez, Lucía (comp.). *Indios, peones, hacendados y maestros*, México, UPN, 1994.

⁴³ López, Norberto. "Las instituciones...", pp. 449-450

⁴⁴ El estudio de Ricardo Ávila Palafox, *¿Revolución en el Estado de México?* discute la ausencia de bases sociales locales en el proceso revolucionario en la entidad y el "contagio" que, presuntamente, sufrieron regiones como la de Texcoco y Chalco, que vieron surcado su territorio por bandas armadas provenientes de los estados de Morelos y Tlaxcala. Esta hipótesis dio pie a una serie de estudios de historia agraria y social que la contrvirtieron explícitamente, como en el caso de los citados de Anaya, Espejel y Rueda. *Vid* notas 5 y 6. Ver: Ávila, Ricardo. *¿Revolución en el Estado de México?*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia: Gobierno del Estado de México, 1988. Sobre el movimiento agrarista de los hermanos Domingo y Cirilo Arenas ver: Ramírez Rancaño, Mario. *La revolución en los volcanes. Domingo y Cirilo Arenas*. México, ISSUNAM, 1995.

Tepetlixpa, Ozumba, Juchitepec, Atlautla y Temamatla resintieron la destrucción del equipamiento urbano de sus cabeceras por efecto de los combates que llevaron más tarde a ellas los enfrentamientos entre el zapatismo y el ejército constitucionalista.⁴⁵

Mayor relevancia tuvo para la región el desequilibrio demográfico que produjo el proceso revolucionario. Aunque no pueda conocerse la magnitud atribuible a cada aspecto, en el impacto demográfico que tuvo en la zona el movimiento armado concurren, por una parte, la pérdida de vidas humanas y, por la otra, los fenómenos de desplazamiento poblacional debidos fundamentalmente a la emigración de quienes huían del conflicto (migraciones y desplazamientos voluntarios, “reconcentraciones” practicadas por el ejército constitucionalista)⁴⁶

El balance demográfico de los años revolucionarios arroja un notable descenso poblacional en el Distrito de Chalco que pasa de contar con 71,930 habitantes en 1910 a contar con 52,947 en 1921, lo que representó un descenso cercano al 27%, algo verdaderamente impactante. El saldo demográfico en el de Texcoco no fue tan dramático, pues en 1921 el distrito tenía un número de habitantes menor en cerca de un 3% al que había tenido en 1910.⁴⁷

Nuevamente, los datos censales de nivel local nos que permiten captar el modo acusado en que los pueblos de la región se vieron entre 1910 y 1921. Poblados como Mamalhuasuca y Chimalhuacan, del municipio de Ozumba, región particularmente afectada por el combate, la leva y las “reconcentraciones” de los años 1912-1915, vieron descender su población en un 28 y un 36% respectivamente; cosa similar ocurrió en pueblos como Poxtla, Miahuacan y Pahuacan del municipio de Ayapango, que sufrieron descensos poblacionales cercanos al 40, 59 y 38% respectivamente (ver cuadro 7).

⁴⁵ Varios de los archivos municipales del distrito de Chalco fueron, por ejemplo, destruidos en el curso de la contienda armada, misma que adquiría expresiones llenas de saña al hacer objeto suyo templos, planteles escolares y edificios municipales, independientemente del bando ideológico y político en que se situasen las ocasionales tropas de ocupación.

⁴⁶ Los balances censales que presenta Fábila le permiten estimar que el impacto demográfico del conflicto en la entidad fue de alrededor de 105 mil personas, mismas que o perdieron la vida o se vieron desplazadas por el proceso revolucionario. Fábila, Alfonso y Gilberto. *México: ensayo socioeconómico del Estado*, México. Talleres Gráficos de la Nación, 1951, 321-323.

⁴⁷ *Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos verificado el 27 de octubre de 1910. Secretaría de Agricultura y Fomento*, t.II; *Gaceta de Gobierno*, N° 48, Toluca, 14 de diciembre de 1921

Cuadro 7
Tasas demográficas declinantes en pueblos sujetos, 1910-1921

Miahuacan	-59	Tepopula	-27	San Sebastian	-15
Santiago Bula	-55	Tlalmimilolpa	-26	S.Dieguito	-13
Tecamachalco	-50	Coxtocan	-25	Coatepec	-13
Ayotzingo	-46	Tezompa	-23	Purificación	-13
Martin Xico	-43	La Magdalena	-23	Tlapala	-12
Temamatla	-43	Tomás Atzingo	-23	Tequesquahuac	-12
Tlapizahua	-42	Huehucalco	-22	Huexoculco	-12
Poxtla	-40	Huitzilcingo	-22	Nexapa	-11
Los Reyes	-38	Cuautlalpan	-21	Cuautzingo	-11
Pahuacan	-38	Ayotla	-21	Tlalamac	-9
Nepantla	-37	Atlazalpan	-21	Cuanalan	-6
Chmhuacan Chalco	-36	Rinc.S.Antonio	-20	Chipiltepec	-6
Cuautenco	-35	Marcos Huerta	-17	Cuacucuautila	-5
Zoyatzingo	-30	Tecuanulco	-16	Coatlinchan	-5
Acuautla	-30	Los Reyes	-16	S.Jerónimo	-2
Mamalhwasuca	-28	Tepecoculco	-16	San Simón	-2
		Tlapacoaya	-15		

Elaborado a partir de cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

La mayoría de los pueblos del Distrito de Chalco vivió un marcado descenso en el número de sus habitantes como efecto del movimiento revolucionario. Si bien no todos lo sufrieron en magnitudes como las que se acaba de referir, el descenso operó en un término medio del 24%. Baste señalar que, con excepción de diez que pertenecen al Distrito de Texcoco, todos los del listado contenido en el cuadro 7 pertenecen a él. También sus cabeceras municipales se vieron despobladas: las de Tenango, Ayapango, Atlautla, Tepetlixpa y Ozumba, escenario de frecuentes combates con los ejércitos zapatistas, sufrieron descensos del 57, 38, 28, 23 y 10%, respectivamente. Incluso cabeceras de gran peso poblacional, como Amecameca, Tlalmanalco y Chalco –conectadas por el ferrocarril, eje del movimiento logístico de los ejércitos del centro- tuvieron descensos demográficos del 11, 20 y 10%.

No existen estudios dedicados enteramente al análisis del modo en que la región vio afectadas sus estructuras sociales y productivas por ese descenso demográfico, la acción del mismo sobre la disponibilidad de fuerza de trabajo, sobre las estructuras familiares y sobre la vida de los pueblos. Sin embargo, no deja lugar a duda el hecho de que tal declive se produjo y que además hubo de interactuar con los cambios que sobrevendrían en la estructura agraria tras el reparto de la tierra, provocando la aparición de nuevas condiciones de orden demográfico.

2.1 La cuestión agraria y las nuevas configuraciones sociales y políticas derivadas del reparto posrevolucionario de la tierra.

El reparto agrario que siguió a la finalización del período revolucionario constituyó uno de los procesos contextuales que, de manera central, intervendrían en la futura creación de condiciones para el desarrollo del sistema escolar. La distribución de tierras al campesinado y el modo en que ella produjo condiciones para los procesos de escolarización debe captarse bajo dos de los varios caracteres que tuvo: el político y el demográfico.

En sus vínculos con la política cultural de la escolarización federal, el reparto agrario constituye una temática a la que ha prestado suficiente atención la historiografía de la educación, siendo innecesario, dada la evidencia acumulada, argumentar mucho aquí sobre sus conexiones históricas. Una dinámica corporativa de nuevas alianzas sociales se tramó entre escuela rural federal y reparto agrario, haciendo aparecer a la escuela como agencia coadyuvante de la movilización social en torno al reparto y apareciendo éste como propiciador de su ingreso en el plano sociocultural de las localidades rurales. Escolarización y reparto ha sido tema de diferentes estudios que analizan la dinámica de nuevas alianzas sociales en las que se vio envuelta la escuela rural federal posrevolucionaria, destacándose el modo en que la oferta escolar de la federación se constituyó como un espacio de transformación política que tendió a conectar la órbita de los intereses agrarios locales con los grandes vectores de poder político en el estado nacional corporativo.⁴⁸

Pero, además de constituir uno de los ejes definitorios de la dinámica social y política posrevolucionaria (y de crear, por ello, condiciones para la inserción local del proyecto escolar del gobierno federal), el reparto agrario debe también ser visto como un extendido proceso de reajuste demográfico, en tanto el proceso de recampesinización tuvo correlatos en la forma de utilización social de factores productivos y demográficos como la familia y el trabajo infantil, de cuyas tendencias dependerían, así fuese de un modo general, las políticas de escolarización.

⁴⁸ En lo esencial, todos los estudios sobre la política escolar rural de la Federación con que dialoga este trabajo tratan sobre las conexiones entre escuela y reparto, por lo que resulta redundante referirlos extensivamente aquí. Trabajos particularmente abocados a su tratamiento son: Raby, David. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974; Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, El Colegio de México, 1999; Valdés, Candelaria. "Los maestros rurales y el reparto agrario en la Laguna". México, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, 1990

El reparto de tierras comenzó en la región de Texcoco y Chalco durante el propio proceso revolucionario, bajo la misma lógica en que lo había hecho en el estado de Morelos, como actos de restitución de derechos agrarios conducidos por los jefes zapatistas durante la ocupación militar de las haciendas. Pueblos como Huehucalco, Cuecucuahtitla, Juchitepec, Tepetlixpa y otros más, expropiaron tierras de las haciendas vecinas en el curso de los años 1914-1917, viéndose precisados al término de la lucha armada -como señala Anaya- a reconocer la autoridad de la facción constitucionalista triunfante y “a reiniciar la tortuosa, desgastante y costosa tramitación agraria para solicitar la restitución de sus tierras”.⁴⁹

Bajo la legitimidad constitucionalista, el reparto comenzó en la región en 1921, siendo Huitzilcingo el primer núcleo agrario en recibir la restitución de 232 ha. de tierra que disputaban a la hacienda de Xico. En lo sucesivo, 72 localidades de la zona de Chalco-Amecameca presentaron solicitudes de tierra por vía de restitución, dotación o ampliación, obteniéndola únicamente 58 de ellas. En contraste con muchas otras regiones del país en las que la historia del reparto agrario aprieta su pulso sobre todo durante el período cardenista (1934-1940), en Chalco-Amecameca lo fundamental del proceso de reparto se desarrolló durante el lapso 1921-1934, entregándose en esos años el 75.2% de las tierras repartidas por los gobiernos posrevolucionarios.

Aunque para Texcoco no existen estudios como el que Anaya desarrolla sobre luchas campesinas y reparto agrario en Chalco-Amecameca, puede también afirmarse que la mayor parte de la tierra que se repartió a los pueblos fue entregada durante regímenes anteriores al de Lázaro Cárdenas. Si bien no era una zona en constante rebeldía como la aledaña de Chalco-Amecameca, durante los años 1914-1916 los pueblos de Texcoco se vieron también movilizados en torno a la revolución social zapatista y arenista. En 1914, el cuartel de Zapata se estableció momentáneamente en Chiautla, a pocos kilómetros de la ciudad de Texcoco, en el curso de una serie de continuos asedios desplegados por los ejércitos zapatistas sobre las vías por la que corrían las locomotoras del Ferrocarril Mexicano (México-Veracruz).⁵⁰ Cabeceras municipales como La Paz, Atenco, Tezoyuca y Tepetlaoxtoc fueron ocupadas en distintas ocasiones por los revolucionarios del Sur. Papalotla hubo de ser “reconcentrada” en

⁴⁹ Anaya, Marco. *Op. Cit.* p. 200

⁵⁰ En esa ocasión, fue el propio Zapata el que encabezó el reparto agrario, comenzando por Ocopulco, pueblo cercano a la cabecera municipal, donde, al parecer, todavía se conserva un retrato del jefe del Ejército Libertador del Sur.

1916 por el ejército constitucionalista, que durante estos años sostuvo una permanente guerra de movimientos por el control de las vías de comunicación.

Por ese historial revolucionario, los pueblos de Texcoco fueron también de ser tomados en cuenta dentro de las consideraciones político-estratégicas del régimen posrevolucionario. Así, el reparto en la zona de Texcoco operó desde los primeros años de estabilización del régimen triunfante: Chimalhuacan (1922). Tezoyuca (1923), La Paz (1924-27), Atenco (1926-27), Papalotla (1927). Pocas fuentes refieren entrega de tierra en la zona texcocana durante los años cardenistas.⁵¹

Anaya destaca el carácter limitado que tuvo el reparto para los pueblos campesinos de Chalco-Amecameca. Pocas de las 72 solicitudes tramitadas por la Comisión Nacional Agraria en la zona fueron admitidas como actos de *restitución*. sancionándose la gran mayoría de ellas como actos de ampliación y dotación ejidales. No todos los solicitantes fueron dotados y los que si lo fueron recibieron terrenos de escasas dimensiones, ubicados muchas veces en tierras productivamente marginales. Según sus estimaciones, la tierra repartida a cada solicitante fue de 1.09 hectáreas, cantidad insuficiente para alimentar y vestir una familia; cantidad meramente teórica, ya que el promedio ocultaba circunstancias muchas veces impregnadas del dramatismo que embarga un testimonio recabado por el propio Anaya a partir de documentación agraria del pueblo de Chalma, Amecameca, en 1925. Según el representante del pueblo:

Actualmente toca a razón de una quinceava parte de hectárea por habitante y dejando descansar la mitad de esta, sólo se cuenta con el producto de una treintava de hectárea para el sustento y vestido de un hombre. Un miserable surco de tierra ¿es humanamente posible que una persona viva con unas cuantas mazorcas un año?... Que tristeza para los que sentimos nuestra desgracia y nuestra esclavitud, que encadena forzosamente toda nuestra vida a servir al rico que solo nos da un exiguo jornal. Esclavos nosotros. Esclavos nuestros hijos.⁵²

Sin embargo, fue el reparto que característicamente se efectuó en la región de Texcoco y Chalco, como puede verse en el cuadro 8, que muestra los promedios de tierra entregada a cada ejidatario en municipios de los distritos.

⁵¹ En ausencia de un estudio especializado, las monografías municipales constituyen buen indicador para pulsar el ritmo del reparto, que en la gran mayoría de los núcleos dotados se efectuó durante los primeros años constitucionalistas.

⁵² Anaya, Marco. *Op. Cit.* pp. 210-211

Cuadro 8
Hectáreas repartidas en promedio

Chalco		Texcoco	
Amecameca	1,9	Acolman	1,3
Atlautla	2,5	Atenco	2,1
Ayapango	3,0	Chiautla	1,1
Cocotitlán	3,5	Chiconcuac	0,9
Chalco	1,5	Chimalhuacán	1,0
Juchitepec	3,2	Ixtapaluca	1,7
Ozumba	2,0	La Paz	1,0
Temamatla	2,0	Tepetlaoxtoc	1,2
Tepetlixpa	0,9	Texcoco	1,7
Tlalmanalco	1,8	Tezoyuca	1,7
Tenango del Aire	3,1		
Promedio	2,3		1,4

Fuente: Fábila, *Op. Cit.*

Puede coincidir con Anaya en cuanto al hecho de que las exiguas dimensiones de la tierra entregada difícilmente permitían a sus beneficiarios librarse de sus ataduras con el mercado salarial, produciendo, más tarde o más temprano, igualmente difíciles lógicas de reproducción social para las mayorías rurales. Sin embargo, un resultado demográfico neto del imperfecto proceso de reparto lo fue la emergencia de procesos de recampesinización y de robustecimiento de los lazos agrarios de una población que antes dependía de modo más extenso y precario de sus vínculos con la economía mercantil.

El reparto regional fue un proceso arduo. Ciertamente, los términos en que se hallaba concentrada la tierra en 1910 se habían visto significativamente alterados hacia los años finales del cardenismo. En Chalco-Amecameca, por ejemplo, el 52.2% de la tierra que poseían antes de la revolución las haciendas había sido repartido a los núcleos agrarios locales hacia 1940. Sin embargo, muchas de las antiguas haciendas y ranchos siguieron subsistiendo y mantuvieron gran parte de las mejores tierras agrícolas. Viejas y emblemáticas haciendas del desarrollo capitalista en la región pasaron a manos del gobierno federal (a veces por causa de embargos fiscales, otras por tráfico de influencias) quedando bajo el control de connotados jefes militares revolucionarios, como Plutarco Elías Calles y Pablo González.⁵³ Anaya señala que:

...a pesar de los problemas que enfrentaron los solicitantes de tierra ejidal, la situación del trabajador del campo cambio sustancialmente..con respecto a la

⁵³ La hacienda de Zoquiapan y el rancho de Santa Bárbara se hallaban en poder de la familia Calles hacia finales de la década del veinte. El general Pablo González formaba parte de la sociedad por acciones propietaria de la hacienda de Xico.

que tenían en 1915, en cuanto a la distribución de la tierra se refiere. Mientras que en 1915 los núcleos de población poseían el 27.3% del total de tierra en la región de Chalco-Amecameca, para 1956 contaban con el 58.4%, importante incremento pero que –como hemos visto- de ninguna manea resolvió el problema agrario de la región, sobre todo por las escasas y malas tierras entregadas.. Aunque fue significativo el decrecimiento de las tierras que le quedaron a los hacendados, éstas eran de excelente calidad, lo que les permitió tener altos ingresos...⁵⁴

Pueblos de esta zona, como Amecameca, debieron esperar, en ocasiones, hasta veinte años para recibir dotaciones de tierra. Cuando no era tan largo el plazo, cierto margen de inestabilidad jurisdiccional llegó a prevalecer ya que, como de nuevo nos señala Anaya, “revisando las acciones agrarias de dotación, encontramos que de 72 solicitudes, sólo 16 dictámenes emitidos por la Comisión Local Agraria fueron aprobados por resoluciones presidenciales, las restantes 56 peticiones fueron diferentes; tan lo fueron, que en algunos casos unos daban dotación de tierra y otros la negaban”.

En suma, a pesar del modo relativamente rápido en que comenzó el reparto agrario en la región, el campesinado no vio completamente satisfechas sus expectativas de acceso a la tierra. Poca y no siempre buena tierra fue la que eventualmente pudo recibir, siempre en condiciones de relativa incertidumbre dada la larga cadena de trámites que consumía el estudio de los distintos casos.⁵⁵

Esta circunstancia constituyó terreno fértil para el desarrollo de procesos de movilización social en torno a la afectación y el reparto de tierras. Aunque no hubo ni siquiera el conato de nuevos alzamientos campesinos, como ocurrió en otras zonas del país, la cuestión agraria, el tema de la justicia social para el campesinado y el de sus derechos de representación en el nuevo orden dominante, impregnaron con fuerza la vida de los pueblos, cuya socialidad política se vio claramente influida por el tema de la tierra y del control de los recursos de poder necesarios para acceder a ella y a los bienes que la nueva política de modernización agrícola que comenzaron a profundizar los sucesivos gobiernos posrevolucionarios, bienes que

⁵⁴ Anaya, Marco. *Op. Cit.* p. 207

⁵⁵ El propio autor destaca la lentitud con que se efectuó el reparto agrario en muchos pueblos de la zona, confeccionando unos anexos muy útiles en cuanto a captar el ritmo con que se procesaron las demandas de cada núcleo agrario. Otras fuentes permiten señalar, por ejemplo, el caso del pueblo de Cuautlalpan, municipio de Chalco, que siete años después de haber sido “dotado” seguía sin entrar en posesión del terreno. AGN, Presidentes, 552.1/434.

eran tanto de naturaleza pecuniaria (crédito y mercadeo) como política (representación legítima, acceso a canales de movilidad burocráticos).

La redistribución del poder político y social que comenzó a configurarse con la estabilización posrevolucionaria generó una gama de nuevos escenarios de conflicto en torno al poder y al control de los canales de representación legítima mediante los que se procesaban el tema agrario y la distribución de recursos vinculados por las políticas de fomento social. Nuevas formas de ejercicio político, como la designación de autoridades ejidales; de representantes locales ante las burocracias agrarias; y de promoción de candidaturas al poder político municipal, estadual y federal crearon condiciones para la emergencia de también nuevas tramas de circulación y usufructo del poder social. El orden local de pueblos y municipios se vio transformado con la aparición de espacios de poder y representación hasta entonces inexistentes o, al menos, poco frecuentes, como la formación de partidos, planillas y coaliciones electorales, Comités Administrativos ejidales, Comités ciudadanos y otras formas de asociacionismo para el enlace local con los organismos ejecutores de las políticas públicas.

La región ingresó, así, en la característica dinámica de la ruralidad agrarista que tuvo lugar durante los años veinte y treinta en aquellas zonas del país donde el proceso revolucionario había concitado la movilización campesina por la tierra. Una extendida demanda social por la tierra sentó bases para la emergencia de un nuevo liderazgo rural, encargado de tramitar, presionar y negociar con la burocracia federal – detentadora legítima del acceso *superficial*⁵⁶ al suelo de la Nación o ante quienes, desde los aparatos de representación, podían influir la solución de las demandas locales de reparto, regularización de la propiedad y mejoramiento del bienestar general de los núcleos de población.

Es interesante captar las dimensiones en que la expansión burocrática y jurisdiccional del poder ejecutivo federal a través de sus políticas públicas supuso una importante transformación de las estructuras y los canales de participación y representación a que habían históricamente tenido acceso las comunidades rurales. Un largo número de nuevas agencias sociales, encargadas del reparto y el fomento agrario, de la salubridad, la educación, la hidráulica, el transporte, la hacienda y el comercio fue haciéndose crecientemente presente en el marco legal de las localidades a medida que el gobierno federal incrementaba sus programas

⁵⁶ Córdova, Arnaldo. *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México*. México, Claves Latinoamericanas, 1989, pp. 10, 81-102.

de acción. Comenzando por el ejido, una nueva ingeniería de formas de asociación, representación y gestión de asuntos del interés social, tendió a instaurarse en la vida de los pueblos, lo que dio por igual pie a la emergencia de nuevas formas de legitimidad, asociación y liderazgo, recomponiendo relaciones de distribución de poder político y social.⁵⁷

Esos nuevos escenarios, por los que transitaron como objeto de intercambio y apropiación las legítimas aspiraciones populares de justicia y mejoramiento social, municipal y local, fueron espacio para la reinstitucionalización del poder político durante el período posrevolucionario. En ellos, individuos, grupos y facciones negociaron entre si propios intereses locales, sumándolos la gran mayoría de las veces a sistemas de poder más abarcadores, situados en el orden regional, estadual o federal, que interactuaban mutuamente bajo lógicas derivadas de los potentes procesos de centralización del poder nacional en manos de un gobierno federal que era, empero, lo suficientemente débil como para requerir tanto del establecimiento de alianzas de interés con las bases sociales del orden de dominación en las regiones como de pactos de dominio y mutua legitimación con los poderes fácticos del gobierno en las entidades federativas. En otras palabras, esos nuevos ámbitos de ejercicio de la socialidad política formaron parte de las contradictorias dinámicas de formación del nuevo poder estatal nacional y dieron vida a la emergencia de un activo proceso de recomposición en las formas de la asociación y representación política y social.

Como muestra de esta recomposición en las formas de asociación y representación, el Anexo N° 1 presenta una tabla donde aparecen enlistadas las distintas asociaciones civiles y políticas que sostuvieron correspondencia con la Presidencia de la República entre 1921 y 1940 a propósito tanto de la tramitación de asuntos de interés local (elecciones, reparto agrario, escuela) como de la expresión de formas de adhesión política.

⁵⁷ Comités Particulares Administrativos ejidales, Procuradurías de Pueblos, Comités y Juntas de Mejoras locales, delegaciones de la estructura burocrática y corporativa agraria (Banco Ejidal, Secretaría de Reforma Agraria, Agricultura, Confederaciones campesinas, Comisión Local Agraria), Comités educacionales fueron, entre otras, las nuevas agencias sociales que se hicieron presentes en la vida cotidiana del medio rural nacional.

2.2 La escisión de las comunidades en el avance de los procesos de rearticulación del poder político.

Tales dinámicas generaron continuos procesos de tensión y conflicto social. Como se sabe, en el Estado de México la clase política posrevolucionaria local sostuvo un patrón dinástico durante, al menos, los veinte años que cubre este estudio. El cacicazgo gomista, en una alianza estrecha (aunque a veces contradictoria) con el gobierno federal, logró contener las aspiraciones populares de justicia y mejoramiento social, mediante un maniobrar político que hizo uso recurrente –aunque no único- de las formas autoritarias del dominio (violencia física, cooptación, corrupción, manipulación). Álvaro Arreola ha descrito los mecanismos mediante los que se entronizó en el máximo poder político del estado el general Abundio Gómez, designado gobernador por el Senado de la República en 1920, tras los sucesos que culminaron con la muerte de Venustiano Carranza en Tlaxcalantongo. Gómez, militar vinculado con el grupo obregonista, se hizo con el poder instaurando una mecánica de corte autoritario y corporativo que perpetuó la preeminencia de sus intereses durante, al menos, 20 años. Apoyado en sus vínculos con el obregonismo y el callismo, Gómez trascendió su período como gobernador interino, alcanzando la gubernatura en 1921 tras un proceso electoral rodeado de severas impugnaciones. En 1925, agotado ya su período constitucional, Abundio Gómez consolidó su control político sobre el estado imponiendo a Carlos Riva Palacio como gobernador electo. Dos años más tarde, en 1927, la creación del Partido Socialista del Trabajo (PST) bajo la jefatura del coronel Filiberto Gómez, su hermano, sentó bases para el establecimiento de un verdadero aparato de control ya que, como señala Arreola, el PST fue uno “de los primeros partidos locales en nuestro país en adquirir todas las características de un partido totalitario, único,…” Estado y partido fundieron desde entonces su accionar político, logrando la típica política de “carro completo” que luego caracterizaría plenamente a la política nacional. En las elecciones por la gubernatura de 1929, tocó al propio Filiberto Gómez ocupar el cargo. En las de 1933 y 1937, los candidatos triunfantes fueron Jose Luis Solórzano y Wenceslao Labra, ambos directamente vinculados con lo que, ya para entonces se identificaba plenamente como el grupo gomista-rivapalacista, grupo estrechamente identificado con el callismo y que sólo comenzó a perder parcelas del poder omnímodo que hasta entonces había ejercido con la llegada del Gral. Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república y con el proceso de centralización política que supuso la creación en ese período del

Partido de la Revolución Mexicana (PRM).⁵⁸ Durante todo ese largo período, la mecánica autoritaria y corporativa del gomismo generó profundas escisiones y conflictos post-electorales.

Basta echar un vistazo a la correspondencia ciudadana con la Presidencia de la República de los años 1920-1940 para percibir los violentos contornos que tiñeron la escena pueblerina de Texcoco y Chalco en asuntos públicos relacionados con la representación política electoral, la representación campesina emergente, las confesiones religiosas y, en general, en todos aquellos campos de la vida social que, de uno u otro modo, pasaron a verse para entonces invadidos por el nuevo orden de jurisdicciones, intereses e intenciones que supuso la expansión del estado y el gobierno federales en el marco territorial del poder y la jurisdicción local.

En el nivel de la vida local, pueblerina, el inestable escenario de relaciones políticas de fuerza que afectó al país entre 1920 y 1940, introdujo una pronunciada tendencia hacia el *faccionalismo*.⁵⁹ La escisión faccional de los pueblos; la emergencia de bandos de interés en oposición interna sobre las distintas materias del orden local –elecciones estatales, federales y locales, decisiones populares sobre espacios, obras y edificaciones públicas, sobre enseñanza, culto, fiesta o fiscalidad.

Vívidas imágenes de la puja pueblerina, del conflicto faccional entre vecinos, pueblos, fieles y ejidatarios, entre otras formas más del alineamiento político rural, son las que nos

⁵⁸ Arreola, Álvaro. *La sucesión en la gubernatura del Estado de México. En el vaivén de la pluralidad y el unipartidismo 1917-1993*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 1995, pp. 13-45, 103-158.

⁵⁹ Faccional, faccionalización, faccionalismo han sido conceptos de uso común en la bibliografía especializada sobre la institucionalidad política formal e informal del México rural. Aluden a agrupamientos de poder basados localmente en el linaje, el interés, la política o la fe, que compiten con otras facciones en la escena local. Aunque existe quizás un cierto tipo de caracterización típica del faccionalismo en los estudios rurales, que lo vincula íntimamente con la dinámica del poder político durante la institucionalización posrevolucionaria, es interesante notar que el fenómeno faccional se extendía a la generalidad de los ítems del orden comunitario. Aunque eventualmente vinculadas con banderías sólidamente instaladas en el orden político y económico dominante, las bases sobre las que éste operaba cuando la faccionalización de la vida pueblerina se produjo sobre asuntos de carácter cívico y cultural, no son siempre claras. Empero, cierta forma de autonomía en materia de actuación local parece ser condición *sine qua non* de estas formas de nucleamiento y coalición local, que asumen tomas de posición en el asunto público basadas en los valores, la ideología y el interés común. Ver: “Fracciones”. En: Bobbio, Matteucci y Pasquino. *Diccionario de Política*. México, Siglo XXI Editores, 1998, pp. 675-679 Una obra clásica del análisis del faccionalismo posrevolucionario de cuño político-corporativo es *Caciquismo y poder político en el México Rural*, editado en los años setenta. En el campo de la historia educacional, María Bertely ha hecho una reconstrucción de gran interés en cuanto a la relación entre el faccionalismo local y la escolarización en “Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante”, Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.

revela cualquier incursión que se haga al acervo federal en materia de Culto, Agua, Educación o Gobierno.

Facciones en pugna: “caciques, pistoleros y *ad láteres*” versus “campesinos ejidatarios agraristas”; “gomistas y rivapalacistas” versus “auténticos representantes del pueblo”; “curas, fanáticos y cantamisas” versus “elemento netamente revolucionario”; “comisariados ejidales” versus “maestros de labor divisionista”; “pudientes, financieros y burócratas” versus “intereses legítimos del pueblo”. Oposiciones como esas, puestas en la voz social que las plasmó en su época, marcaron la vida de la generalidad de los pueblos en los que ocurre nuestra historia. Sáenz las trató en su momento al escribir sobre Carapan, captando agudamente el giro espiritual que cobraban los faccionalismos más allá de las banderías e intereses de carácter político y social:

La separación de la población se planteó en términos concretos, como fenómeno revolucionario pero reconoce causas más hondas. Representa, en realidad, dos fuerzas que operan en toda comunidad y particularmente en grupos de cultura sencilla que sufren influencias extrañas, la conservadora y la innovadora. Los agraristas tenían razón al designar a sus oponentes con el mote de “fanáticos”... Estos veían en la secta revolucionaria a los enemigos de la costumbre y la idiosincracia vernáculas. Plantada la oposición, exageraban unos y otros, orillándose a la insinceridad. Los agraristas no únicamente se afiliaban contra los males sociales de carácter económico que pretendían resolver, eran también enemigos de la Iglesia y del cura, inclusión explicable, y se declaraban hostiles a la Religión, a la música, a las danzas; lo que era excesivo... En el fondo, ni eran tan revolucionarios los Agraristas, ni tan enemigos y conservadores los fanáticos. Unos y otros hubieran gozado de una buena misa y de una fiesta de santo, con mucha tambora, cohetes y mitotes y ambos bandos estaban igualmente interesados en el arreglo de la tierra, en sacudir las gabelas del tendajero y del cura... Pero tal identificación íntima trascendía poco en la práctica. Lo que nosotros vimos, lo que cada instante sentimos era la pugna, el antagonismo, el abuso de autoridad, el odio y la desconfianza.⁶⁰

Graves sucesos derivaban del conflicto de intereses entre facciones, particularmente en relación con los procesos electivos, que fueron violentos en la gran mayoría de los que conoció el lapso 1921-1934, tanto los de elección de ayuntamientos como de gubernatura. Las facciones movilizadas en la región en favor de candidaturas opuestas al cacicazgo gomista y rivapalacista llevaron siempre las de perder. pagando su insubordinación mediante formas

⁶⁰ Sáenz, Moisés. *Carapan*. Pátzcuaro, CREFAL: OEA. 1992, p. 152

típicas del autoritarismo rural del México de los veinte y treinta: muertos, golpeados, encarcelados.

Decenas de escritos dirigieron a la presidencia de la República los representantes de esos alineamientos faccionales, denunciando imposición de candidatos, fraudes, intimidaciones, encarcelamientos y asesinatos. Tendría interés poder contar con fuentes para un análisis comparado sobre la violencia electoral en el plano nacional durante estos años de re-institucionalización política, ya que ello permitiría calificar en alguna forma la gravedad de los incidentes de la zona chalca y texcoca. Sin embargo, el Estado de México parecía, en general, no quedarse atrás en cuanto a crisis postelectorales, comentándose con frecuencia en la prensa nacional, razón que hace posible pensar, dados los persistentes reportes que emanan desde sus pueblos, que los conflictos allí no eran peccata minuta.⁶¹

Pero el faccionalismo electoral no era, en esencia, la única conflictiva seria y ostensiblemente manifiesta en la región. Las pugnas confesionales continuaron constituyendo un fenómeno de marcado interés en la historia de los pueblos del oriente del Valle de México, tanto bajo el modo del tradicionalmente conflictivo encuentro entre la grey católica apostólica y las sectas metodistas, presbiterianas y espiritualistas (que produjo frecuente noticia durante estos años y al que se agregaron nuevos elementos, como las sectas evangélicas e israelitas que comenzaron a florecer tanto en pueblos de Texcoco como de Chalco)⁶² como bajo la forma del faccionalismo derivado del cisma por el que atravesó la propia Iglesia Católica.

⁶¹ La práctica totalidad de los procesos electorales para designar Ayuntamientos y Gobernador del estado celebrados entre 1921 y 1937 se vieron acompañados de serias impugnaciones en cuanto a la legalidad por parte de los sectores políticos de oposición derrotados. Acarreo de votantes, secuestro de urnas, persecución y represión de líderes de oposición preludivan, ya desde los primeros años veinte en el Estado de México, las características dinámicas del fraude electoral que prevalecieron en los procesos electivos nacionales a medida que el régimen de partido de estado fue viéndose en mayor medida competido. Sobre el proceso electoral de 1921, Antonio Díaz Soto y Gama, diputado federal por el Partido Nacional Agrarista, dijo en su momento: "... el asqueroso embrollo electoral, el abominable y repugnante caso electoral del infeliz Estado de México, es uno de los casos que deshonran a nuestra democracia y es un caso ningún ciudadano que se respete puede marcar con su aprobación. Ya que allá se ha impuesto brutalmente Abundio Gómez, ... (en) uno de los actos electorales más asquerosos y más hediondos que se registran en la historia de la Revolución de 1910 a la fecha. No quiero ahondar en esto porque me repugna batirme en la inmundicia, e inmundicia y lodo es lo único, absolutamente lo único, que hay en el caso del Estado de México" (citado por Arreola, *Op. Cit.* pp. 111-112. Otros aspectos del cacicazgo gomista son tratados por Salvador Maldonado Aranda en "Rediscutiendo el centralismo político: elites políticas, el gomismo y el PST en el Estado de México (1923-1940)", *Relaciones*, vol. 21, N° 82, 2000, 233-270

⁶² Particularmente pueblos del sur del distrito de Chalco (Ecatzingo, Tepecoculco, Tepetlixpa, Tecomaxusco y Tlacotompa), fueron escenario del establecimiento de nuevas sectas disidentes, como la *Iglesia Cristiana Interdenominacional* o la *Iglesia del Nazareno*, cuyos fieles ocasionalmente formaron facción frente a los católicos en asuntos de opinión pública relacionados con el culto, los templos o la escuela. En pueblos de Texcoco, cierto empuje del metodismo se produjo en el rumbo de Chimalhuacan, escindiendo a los vecindarios de Xochitenco y Xochiaca en idénticas materias. Más al norte, en pueblos rústicos de la sierra de Texcoco, como

Sumamente interesantes, en su carácter de faccionalismos de corte confesional, fueron los procesos vividos en numerosos pueblos de los distritos durante el conflicto religioso de los años 1926-1929, cuando una importante escisión popular se produjo no sólo en los clásicos términos de la oposición laico-creyente o católico-protestante, sino en los de la propia fe católica, al escindirse su grey entre los leales a la curia apostólica romana y los que se adherían al cisma declarado por la Iglesia Apostólica Mexicana.⁶³

Una extensa documentación nos da cuenta del modo en que núcleos dentro de los mismos pueblos se movilizaron en favor de la política callista en materia religiosa, asumiendo una incesante tarea de espionaje y denuncia de actividades violatorias de la Ley de Cultos por parte de las facciones católicas.⁶⁴ Por lo general, se trata siempre de escritos firmados por grupos de vecinos que dan aviso a la autoridad federal sobre actividades clandestinas como la celebración de eucaristías, cultos, procesiones, bautizos, entierros y otros ritos en los que usualmente participaban sacerdotes católicos y que se encontraban proscritos por la llamada Ley Calles de julio de 1926, ordenamiento que había motivado en la jerarquía católica romana la decisión de suspender el culto.⁶⁵ En muchas ocasiones, esos escritos denunciaban vínculos puntuales entre las estructuras políticas locales (presidentes municipales, comisarios civiles, jueces) y los representantes del clero católico.⁶⁶

Tepetitlán y San Jerónimo Amanalco, serias escisiones entre los católicos, por una parte, y espiritistas e israelitas, por la otra, culminaron en la práctica segregación de los segundos de la vida de ambas localidades. Ver: AGN, Dirección General de Gobierno, 2/343 (12), Caja Doce, Templos Evangelistas.

⁶³ El interesante episodio de la emergencia del cisma católico a través del apoyo callista a los preladados de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana ha sido abordado por Mario Ramírez Rancaño en la obra *El Patriarca Pérez: la iglesia católica apostólica mexicana*, particularmente durante los años posteriores a su utilización por el régimen callista como aliado frente al Episcopado mexicano. El trabajo deja en claro la relevancia del oriente mexiquense a la historia del cisma. Ramírez Rancaño, Mario. *El Patriarca Pérez: la iglesia católica apostólica mexicana*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2006.

⁶⁴ Me refiero a la existente en el fondo de Dirección General de Gobierno del Archivo General de la Nación. Particularmente la guía relativa a *Violación de Cultos*.

⁶⁵ Una crónica del enfrentamiento entre el gobierno de Calles y la jerarquía católica apostólica la presenta Alicia Olivera Sedano en *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929*. México, SEP, 1987.

⁶⁶ Es interesante, por ejemplo, la denuncia que hizo ante el Ministro (sic) de Gobernación en 1926 el Sr. Samuel Villa, vecino de Texcoco, sobre las actividades violatorias de la Ley de Cultos que permitían en sus demarcaciones los presidentes municipales del distrito, particularmente el de la cabecera, Sr. Juan de Dios Irizar, quien tenía conocimiento de la celebración de misas, bautismos, casamientos, entierros y entrega de cosechas de los terrenos sembrados de atrios. El denunciante apunta rasgos de la estructura política que apoyaba localmente al poder religioso: “Los comisarios de hoy, Jueces Auxiliares de la época pasada todos sin excepción (sic) son mayordomos del santo patrón, Sacristanes, cantores... de la Iglesia”, suplicando que se pusiese más cuidado “en poner en los pueblos Comisarios Liberales... busque liberales en los pueblos y póngalos de comisarios...”. Samuel Villa a Ministro de Gobernación, Texcoco, 15 de diciembre de 1926. AGN, Dirección General de Gobierno, 2.347/12, Caja 28, expediente 14.

La zona de Texcoco reporta una más extendida incidencia de estas formas de enfrentamiento y escisión interna en las comunidades. Desde casi todos los pueblos de los municipios de Atenco, Acolman, Tezoyuca y Chiconcuac se suscribe durante los años del conflicto religioso una frecuente correspondencia con la Presidencia de la República denunciando las actividades políticas de las facciones católicas en el plano local, circunstancia que también comprende a algunos poblados del propio municipio de Texcoco y del de Tepetlaoxtoc. Esta circunstancia llama la atención, ya que en los municipios texcocanos el clero católico había dado muestra histórica de posesión de un importante control sobre la opinión y la participación política pública, hecho que se revelaba en cosas como su capacidad para mantener fuera de su territorio formas de disidencia religiosa como el protestantismo (que se había extendido con pujanza en el vecino distrito de Chalco) y en el poder de movilizar localmente a la población para contener muchas de las políticas que trataba de llevar a la práctica en su territorio la Federación.⁶⁷ Baste señalar, como un aspecto significativo en cuanto a fortaleza del control eclesiástico, que Texcoco se contaba entre las cinco localidades del Estado de México en las que tuvo delegación la *Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa* durante los años 1925-1927.⁶⁸

La región chalca reporta con menor frecuencia este accionar de núcleos faccionales de vecinos en contra de quienes secundaban las posiciones del clero apostólico romano en el plano local. Los expedientes sobre la materia revelan, quizás, un haz de actitudes reveladoras de posiciones liberales, débilmente interesadas en preservar el lugar o las posiciones de lealtad a la jerarquía católica. Mociones por la ocupación de espacios momentáneamente suspendidos al culto –como los atrios y anexos de los templos– con fines de utilidad pública (almacenar grano, sembrar, establecer salones de clase), ausentes en la generalidad de los reportes texcocanos, son las que emergen en la correspondencia dirigida desde las localidades a la Secretaría de Gobernación durante los años del conflicto religioso.

Con todo, uno de los episodios faccionales en torno al clero y la religión que mayor interés tiene para este estudio ocurrió en el pueblo de San Gregorio Cuautzingo, municipio de

⁶⁷ Al menos veinticuatro poblados de la zona de Texcoco (Atenco, Coatinchán, Chiautzingo, Chiconcuac, Chimalhuacan, Ixtapan, La Magdalena Atlipac, Pentecostés, Purificación, San Bartolo Acolman, San Diego, San Juan Teotihuacan, San Jerónimo Amanalco, San Martín de las Pirámides, Tepetlaoxtoc, Tepetitlán, Tepexpan, Texcoco, Tezoyuca, Tlaíxpan, Tulantongo, Xochiaca, Xochitenco y Xometla) reportan con frecuencia incidentes faccionales en torno al cisma católico del lapso 1926-1930. Ver: AGN, Dirección General de Gobierno, 2/342/12, 2/343/12 y 2/347/13.

⁶⁸ Olivera, Alicia. *Op. Cit.*. Mapa 1

Chalco, desde donde los representantes de la *Liga Fraternal de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco* enviaron al presidente Calles una misiva en la que decían:

La Liga Fraternal de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco, formada por once pueblos de la Región y con un total de seis mil ciudadanos coaligados en su mayoría católicos; pero libre de toda influencia clerical y capacitados por lo mismo para discernir (sic) sin prejuicios que nos ofusquen, tenemos la honra de manifestarle: Que con la mas profunda pena y temerosos de nuevas calamidades para nuestra querida Patria, veníamos observando que de algunos años a esta parte, el nefasto Pulpo llamado Clero Católico cuyos tentáculos fueran cercenados por nuestras gloriosas Leyes de Reforma, cobraba nuevos bríos, y aprovechándose de la situación anormal....se dedicaba a actividades que tendían a destruir la grandiosa obra de nuestros legisladores.....todos los miembros de esta Liga, hemos seguido la actuación de Ud. en asunto de tanta trascendencia; actuación que nos complacemos en calificar de eminentemente patriótica y atingente, no considerando en manera alguna, lesionados nuestros sentimientos religiosos, ya que, residiendo estos en nuestro fuero interno, los consideramos inaccesibles a influencia extraña..⁶⁹

Cuautzingo, comarca bajo la hegemonía histórica de la hacienda de Galarza, segunda entre las cinco localidades estatales en las que operó la *Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa*, constituye uno de los escenarios documentados en los que el faccionalismo religioso existió de modo más claro y duradero, mostrándonos durante su desarrollo las múltiples formas y dimensiones del enfrentamiento faccional pueblerino, que convertía en objeto de disputa no sólo la gestión social de la religiosidad sino otras tantas problemáticas más, como el reparto agrario, la fiscalidad, la obra de bien común o la política cultural de la escuela.

La misiva que enviaron al presidente Calles los, “en su mayoría católicos”, agraristas de Cuautzingo, nos muestra una interesante faceta del anticlericalismo campesino, fenómeno característico en este desmovilizado distrito zapatista.

Manifiesto en la condena al “Pulpo llamado Clero Católico”, el anticlericalismo que la Liga externaba en representación de sus “seis mil ciudadanos coaligados” bien puede interpretarse como un recurso retórico o, al menos, como un producto de las ideas de un núcleo directivo que asumía que su radicalismo era compartido, de hecho, por sus coaligados.

⁶⁹ Secretario General de la Liga a Presidente de la República, Cuautzingo, 27 de febrero de 1926. AGN/ exp. 104-L-23.

cosa que distaba de ser así. ya que, de los once pueblos que decían representar, sólo el de Cuatzingo era escenario de enfrentamientos faccionales de esa naturaleza.

Aunque constituyese un discurso minoritario, la condena radical de un núcleo dirigente, posiblemente oriundo del lugar e interesado, quizás, en manifestar su alianza con el presidente como elemento facilitador de posibles tramitaciones agrarias (ámbito en el que esta liga era muy activa), no deja de recuperar los rasgos genéricos de un anticlericalismo relativamente extendido en los zapatistas municipios sureños, donde era posible encontrar discursos auténticamente expresivos de un cristianismo campesino que enjuiciaba al clero católico desde preceptos integrantes de una verdadera *economía moral*.

En Tepetlixpa, el más sureño de los territorios de Chalco-Amecameca, en el marco de la disputa que sostenían *romanos* y *mexicanos* por el control del templo, la facción que apoyaba el regreso del sacerdote cismático de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana, argumentaba en favor de su candidato que éste siempre había visto:

cristianamente por el pueblo, impartió auxilios cristianos, hizo mejoras templos, siempre predicó la igualdad, la hermandad, condenando la acción opresora de la Burguesía.... recuerdos quedan en los feligreses tanto en el trato que daban los sacerdotes de la Iglesia como en el cobro que hacían por impartir los oficios o ritos con pagos exagerados, tratos imperiosos para el pobre indígena y obscurantismo en la cuestión social...(lo que contrastaba con el) prelado de la Iglesia Mexicana (sic)....limosna voluntaria, no arancel..

Los cismáticos de Tepetlixpa, que en número de 120 suscribían la carta, acusaban a la facción romana del pueblo de formar una “congregación de ricos, fanáticos y opresores”, contraponiéndola éticamente con un sacerdocio que cristianamente viese por los pobres, que no los diezmase con el arancel de las limosnas y cobros por el ritual, que los condujese en sus luchas por la liberación, como el de “Hidalgo, Morelos, Matamoros...preclaros sacerdotes”, según agregaban desplazándose hacia un campo de emblemáticas oposiciones culturales en el que puede presumirse el cuño liberal y protestante en materia de apostolado y pastoral.⁷⁰

⁷⁰ Vecinos de Tepetlixpa a Secretario de Gobernación, Tepetlixpa, 9 de abril, 1935. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 52, exp. 2.347 (12). Otro ejemplo discursivo de esa economía moral se expresa en la queja que elevaron al secretario de Gobernación diez vecinos del pueblo de San Jerónimo en mayo de 1931 contra el párroco porque este les quería cobrar diez pesos por misa. Como se habían rehusado, el sacerdote se exaltó diciéndoles que “porqué no le dábamos cuenta de los asuntos económicos de la comunidad ni tampoco entregábamos el dinero que colectamos, cosa que no puede ser C. Secretario por la sencilla razón de que colectamos para obras materiales de nuestro templo pero no para enriquecer al clero... pues estos curas católicos

Como se señaló, particularmente en la zona de Texcoco el cisma católico estructuró pugnas faccionales que generaron enfrentamientos entre vecinos en cerca de 20 pueblos, incluida la cabecera distrital. Por lo general, tales pugnas orbitaron sobre el control de los templos y sus espacios anexos que, suspendido el culto por la jerarquía apostólica romana, habían quedado abandonados, dejándose al cargo de juntas locales de vecinos el cuidado de los mismos. Como señala Olivera, el tema de la elección de las juntas de vecinos fue también espacio de confrontación entre Calles y la jerarquía apostólica romana ya que, mientras ésta consideraba que el nombramiento debía recaer en quienes indicasen los párrocos encargados de los templos, Calles se propuso introducir nuevos elementos de control federal al estipular que debían ser las autoridades edilicias las que designasen los integrantes de las juntas.⁷¹ Esto, como se puede rápidamente comprender, creó bases estructuradas para la emergencia de conflictos de interés.

La correspondencia remitida a la autoridad federal por las facciones adheridas al clero apostólico mexicano brinda una radiografía del carácter presunto de las redes del poder local que aquellas decían combatir. Con frecuencia, los cismáticos delatan al poder federal sucesos concretos en los que se describe una estructura de poder ascendente, integrada por comisarios pueblerinos, presidentes municipales y burócratas del poder ejecutivo estatal, que se erigía como núcleo local de contención de las políticas de la federación.

La activa política que comenzó a tejerse, entonces, en el plano local en función del conflicto religioso, hace evidentes los esfuerzos realizados por facciones subalternas en el orden pueblerino por aprovechar la coyuntura que oponía a las fuerzas locales con el poder federal para sumar en su favor nuevos elementos de poder. Así, las facciones que abrazaron el cisma, pugnarón por apoderarse de templos, atrios y otros espacios eclesiales anexos para instalar en ellos, como encargados legítimos de la fe católica, a sacerdotes de la Iglesia Apostólica Mexicana, cosa que trajo verdaderas revueltas intestinas en la vida de esas comarcas rurales pues, por supuesto, los núcleos leales al apostolado romano se opusieron palmariamente a ello.

escudados por la Religión explotan inicuaamente a todos las campesinos y como somos indígenas nos creen incapaces de defendernos y tratan de cobrar sus diez pesos”. El costo consuetudinario de tales servicios, según explicaban en su escrito los de San Jerónimo, era de 3 pesos. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 51, exp. 2.347 (12).

⁷¹ Olivera, Alicia. *Op. Cit.* pp. 105-106.

Así, el conflicto faccional por el control del culto y los templos gestó activas guerras de movimientos mediante las cuales su apropiación fue disputada, en ocasiones, hasta el derramamiento de sangre. Fricciones entre núcleos de vecinos; forcejeos por las llaves de los espacios de culto, actos de posicionamiento violento con violación de sellos y candados, plebiscitos decisorios y otras formas más de expresión del combate político entre intereses faccionales fueron episodio frecuente en la vida de pueblos como Chiconcuac, San Salvador Atenco, Tepexpan, Tezoyuca y Xometla.⁷²

Un caudal de denuncias de contubernio entre gobierno local y poder eclesial tradicional, fluía desde abajo hacia el despacho de la gobernación federal, que a su vez turnaba el asunto al gobierno local (teórico adherente del interés del gobierno nacional), que a su vez hacía investigar, concluyendo, de modo más o menos frecuente, metódico y previsible, que los rumores delatados por los amigos del cisma, cuando no eran falsos, eran inexactos, cosa que plantea dificultades para el análisis desde el presente.

En efecto: ¿que tanto era en las facciones populares cismáticas anticlericalismo auténtico y cuanto oportunidad política para avanzar sobre intereses contrarios, rearticulando espacios de poder? Aunque esa vena anticlerical, de cuño liberal, protestante y campesino se deja entrever en los discursos que envuelven interpretativamente estos incidentes, existe también la emergencia de otras temáticas, de carácter pragmático y menos ideológico, como el acceso a espacios usufructuados por la iglesia católica sobre los que una red de intereses locales se mantenía vigilante, como los terrenos aptos para la siembra, las edificaciones anexas a las capillas y el manejo de los fondos colectivos destinados al culto. En otras palabras, al lado del celo ideológico que argumentaban los núcleos adheridos al cisma, una gama diversa de intereses pecuniarios pareció también motivar las objeciones al control de las prácticas de

⁷² En el pueblo de Xometla, por ejemplo, hubo enfrentamiento entre vecinos en 1929 a raíz de que el Presidente Municipal de Atenco decidió violar los candados del templo para entregarlo a un sacerdote apostólico romano, revirtiendo la decisión de la mayoría del pueblo, que había votado por que oficiase allí el párroco Camerino García, de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana. En otras localidades, como Acolman, Atenco e Ixtapan, facciones de vecinos disputaron el control de los templos mediante el control de las llaves para acceder a los mismos, editando así procesos de verdadera apropiación cultural, como los que analiza Elsie Rockwell en su conocido trabajo sobre la escolarización rural en Tlaxcala. Ver: Vecinos Xometla a Secretario de Gobernación, Xometla, 25 de julio de 1929. AGN, Dirección General de Gobierno, 2.347 (12), Caja 52, exp. 22; Caja 28, exp. 34. Rockwell, Elsie. "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico". En: B. Levinson, D. Foley, D. Holland, *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York, pp.301-324

culto por parte de las facciones romanas, que eran las que tradicionalmente habían detentado el poder.

Muchos en el plano local vieron la suspensión de cultos como el momento propicio para apoderarse y usufructuar distintos bienes usualmente poseídos por los templos y parroquias, como los terrenos del atrio y los espacios del curato. En ocasiones, dichas facciones elevaron al gobierno federal mociones de nacionalización con fines de utilidad pública, como lo eran el establecimiento de escuelas, mercados públicos y dispensarios médicos.⁷³ En otras, fueron intereses de carácter manifiestamente productivo los que afloraron promovidos por núcleos de agricultores interesados en poder sembrar, pastorear o estibar cosechas en terrenos y edificios anexos a los espacios de culto.⁷⁴

Pero es posible preguntarse, incluso, si tras la defensa de esos intereses pecuniarios no existía también el deseo de transformar relaciones y dimensiones de poder local más amplias que habían tradicionalmente planteado la exclusión sociopolítica de los grupos cismáticos. En sus reportes de inteligencia, los cismáticos revelan un orden de preocupaciones sobre el poder local en múltiples niveles de práctica: la esfera municipal, por ejemplo, los temas de fiscalidad de barrios, pueblos y otros núcleos de población, como los agrarios, cuyas iniciativas en materia de reparto se enfrentaban con la resistencia concreta de ese bloque conservador que denunciaban, integrado no sólo por “clerigaya”, “cantamisas”, “ensotanados” y “fanáticos” – usando los conceptos significantes del conflicto religioso- sino también de “financieros”, “ricos”, “caciques”, “Sociedad política”, “caracterizados”, “propietarios”.⁷⁵

Ese bloque histórico regional desfila sistemáticamente en la correspondencia de quienes apoyaban al cisma y a la política federal (lo que hasta cierto punto era lo mismo). Autoridades

⁷³ Por ejemplo, la cesión de los diez mil metros cuadrados de terreno donde se encontraba el “edificio en que se practicó el culto católico con sus anexos: sacristía, casa cural, huerta del curato, atrio y cementerio clausurado” que solicitaban vecinos de Chimalhuacan-Chalco (Ozumba) a la Secretaría de Gobernación para instalar allí un espacio de animación cultural para niños y adultos del poblado. Ver: Vicente Muñiz y demás firmantes a Secretario de Gobernación, Chimalhuacan de Chalco, 6 de febrero de 1927. AGN, Dirección General de Gobierno, 2/342/12, exp. 22.

⁷⁴ Frecuentes iniciativas de dar uso agrícola a los terrenos del atrio fueron promovidas por núcleos campesinos, como la Sociedad Local de Crédito Agrícola *Cosecheros de Trigo*, de Xometla, que solicitaba espacios del templo con el fin de almacenar allí sus cosechas. Ver; AGN/Dirección General de Gobierno, 2/342/12, Caja 20, exp. 16.

⁷⁵ O, como lo delataba el reporte de un banquete clandestino celebrado en Tezoyuca en enero de 1928, al que habían acudido jefes religiosos, presidente y ex-presidentes municipales, Caballeros de Colón y Adoradores de Cristo (y demás clase política) y en el que se había proferido un discurso aforístico “Muerto Calles, preso Obregón, es momento propicio para ir contra los agraristas que. tenían las tierras de la hacienda, arrebatadas contra un derecho divino.” Trinidad Ramos y demás firmantes a Secretario de Gobernación, Tezoyuca, 16 de enero de 1928. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 28, exp. 2.347 (12), exp. 2

municipales –presidentes, auxiliares y comisarios pueblerinos- figuran como personal obediente de los reales factores del poder local: el clero y las no completamente maltrechas clases pudientes, amenazadas pero defendiéndose parapetadas tras la autoridad política.

2.3 Política y jurisdicción en la dinámica de la centralización corporativa del estado nacional.

Durante la expansión del estado y el gobierno federales en el territorio de los poderes regionales, un conjunto de fuerzas políticamente subalternas se halló dispuesto al establecimiento de alianzas que potenciasen sus hasta entonces limitados recursos en la vida local. Un activo proceso de rearticulación del poder cobró curso con la inserción del factor federal, portador no sólo de intenciones políticas de centralización sino de un estatuto jurisdiccional que tendía objetivamente a transferirle poder legítimo, lo que propició el establecimiento de alianzas estratégicas con núcleos faccionales subalternos, que mediante ellas enfrentaron, en mejor término, estructuras de poder local.

La intrusión federal en un relativamente amplio conjunto de aspectos cruciales para la vida de los pueblos constituye, sin duda, un aspecto esencial de los nuevos procesos que afectarían las lógicas de reproducción del mundo rural durante el período posrevolucionario. Como acaba de decirse, la federación incursionaba en el territorio local dotada no sólo de intenciones de centralización política sino de una potestad jurisdiccional que la situaban en una nueva y potente relación de poder con los procesos locales. En su carácter de representante legítimo del poder emanado de la Constitución de 1917, que hacía de la Nación la depositaria esencial del interés y la propiedad sociales, el Estado federal contaba con enormes prerrogativas jurisdiccionales en materia de acción, quedando bajo su control la decisión sobre asuntos relacionados con el territorio –tierra, agua, subsuelo-, la educación y el culto, hecho que lo investía de un importante poder político.

El *nuevo orden jurisdiccional* (como en otro lugar lo he llamado),⁷⁶ la potestad última del estado federal de regir sobre materias que antes eran de la soberanía local, se hizo presente en numerosos asuntos del orden común a medida que las políticas públicas de los gobiernos posrevolucionarios avanzaban sobre el terreno social, implantando programas, agencias y

⁷⁶ Alfonseca, Juan. “El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal”. *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, N° 1, enero-junio, 2002.

representantes político-burocráticos. Al pasar a normar prácticamente las materias sobre las que trataban particularmente aquellos artículos emblemáticamente justicieros y nacionalistas de la Constitución de 1917 –tierra, agua, subsuelo, laicidad, educación, culto, bienes nacionales, trabajo-, el nuevo orden jurisdiccional enfrentó complejos procesos de resistencia social derivados del desplazamiento de otros actores jurisdiccionales. La *federalización* que se abrió curso desde entonces sobre diferentes esferas de la vida social implicó enfrentamientos de carácter sistemático con los ordenamientos y prácticas jurisdiccionales de nivel estadual, municipal y local, que tendieron a constituir al poder y a las agencias federales como un nuevo actor en la vida política de las regiones.

Al tratar sobre el proceso de federalización del agua, Luis Aboites apunta:

La resistencia a la centralización/”federalización” del manejo del agua tenía que ver... (con) la autonomía de grupos sociales, pueblos y autoridades en el manejo de los recursos productivos... El avance federal, así fuera justiciero, tenía un alto costo político-organizativo, puesto que vulneraba las bases de los arreglos sociales de los productores involucrados en los usos del agua.⁷⁷

Aguas, ejidos, escuelas, templos fueron espacios en los que operaron importantes rearticulaciones sociales durante estos años. Ciertamente, un bloque de actores vinculados con las potestades desplazadas enfrentó las políticas, intentando frenarlas, como señala Aboites. Sin embargo, el nuevo marco de relaciones jurídicas sobre la vida social de los pueblos fue también propicio para el establecimiento de nuevas alianzas sociales, generadas por grupos y facciones subalternas que, con ello, tuvieron oportunidad de recomponer los sistemas locales de dominación, asunto sobre el que deberemos volver más adelante, al analizar situaciones como la que reportaba en 1923 el Maestro Misionero federal Ricardo Sánchez, que nos brinda una imagen del tipo de antagonismo faccional que comenzó a conmover la inserción de la jurisdicción federal en el plano de la vida municipal. Según Sánchez, en el pueblo de Acuexcomac:

me han ofrecido las autoridades locales que se cambiará la escuela a otro local tan luego como sea cambiado el actual Presidente Municipal de quien

⁷⁷ Aboites, Luis. *El agua de la Nación. Una historia política de México (1888-1946)*. México, CIESAS, 1998, p.81.

dependen y que ha sido la rémora, según dicen, del progreso de todos los pueblos que integran la municipalidad de Atenco....⁷⁸

La política de alianzas en la emergencia y consolidación del estado posrevolucionario constituye un proceso suficientemente reconocido por la estudios sociales mexicanos. Un largo proceso de rearticulación sociopolítica recorre y explica el tránsito entre el estado federal débil de los primeros años veinte, gobernado por una permanentemente amenazada fracción del triunfante movimiento revolucionario y la constitución del estable estado corporativo de la revolución institucionalizada que gobierna México hacia la década del cincuenta.

El movimiento ascendente hacia la institucionalización se produjo mediante el uso combinado tanto de mecanismos autoritarios, como la represión y el uso de la fuerza militar, como de políticas consensuales de satisfacción de demandas y negociación.⁷⁹ Visto desde la óptica de quienes daban vida a los procesos de construcción hegemónica desde la base, la alianza con el poder federal significó la apertura de nuevos canales de movilidad social. Corto, quizá, en el recorrido que significaron para la gran mayoría de los que apenas vieron modificado su modo de vida con el proceso revolucionario, el camino hacia la movilidad tendió a ser más largo para el nuevo sector de grupos intermediarios que estableció las correas de transmisión entre el nuevo poder central y las grandes masas ciudadanas.

La institucionalización corporativa estimuló de un modo importante la ampliación de esos canales de movilidad. Basada localmente en liderazgos gestores de demandas y negociaciones ante el estado, la dinámica corporativa significó para muchos la apertura de trayectorias vitales de más largo alcance y status social. Particularmente para quienes fueron partícipes de los también conocidos procesos de cooptación, transformismo, corrupción, enriquecimiento y nepotismo presentes en la historia de líderes, comisarios ejidales, agitadores, candidatos, planillas organizativas, diputados locales, pistoleros y demás figuras arquetípicas en la ingeniería del ascenso social rural del México que sobre esas bases comenzaba a edificarse.

Íntimamente entramado con el fenómeno faccional, un multifacético movimiento de naturaleza corporativa en derredor de las demandas agrarias y ciudadanas, fue

⁷⁸ Maestro Misionero Ricardo Sánchez a Enrique Corona, Jefe del Departamento de Cultura Indígena. Texcoco, 18 de agosto de 1923. AHSEP, expediente 770.16

⁷⁹ Además de los trabajos de Arreola y Maldonado sobre las dinámicas legitimadoras del cacicazgo gomista en el Estado de México, puede consultarse: Civera, Alicia. "La educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional". En: Forte, R y Guajardo, G. (Coords.). *Consenso y coacción: estado e instrumentos de control político y social en México y América Latina (siglos XIX y XX)*. México, El Colegio de México: El Colegio Mexiquense, 2000,

progresivamente configurándose en la región durante estos años, replicando localmente lo que ocurría nacionalmente como mecánica de la centralización del poder político.

Uniones, Ligas, Sindicatos y Asociaciones de carácter político y civil se estructuraron en estos años como mediadores sociales entre los núcleos de población y representantes de las distintas políticas en que intervenía exclusivamente la jurisdicción federal, como el agua, la tierra, la escuela o el culto. Especializado en la tramitación de los asuntos del interés popular, ese movimiento de asociacionismo rural era gestor y trasmisor muchas veces de la expansión de la política pública que, en cascada, drenaba desde los centros decisorios hacia las localidades, siguiendo un largo excurso de juegos clientelares cuyo fin, generalmente, era la satisfacción o, al menos, el palió de la demanda local. Siempre, o muchas veces al menos, a cambio de la exacción de un poder político, pecuniario y social mayor. Entregando a cambio el consenso activo o pasivo de los beneficiarios de las políticas a los requerimientos de legitimación, consenso y gobernación del poder político superior, esas estructuras y liderazgos de la mecánica corporativa se encargaron de la resolución de numerosos ítems de la agenda social, entre otros el escolar.

Dentro del período que cubre este estudio, el proceso de asociacionismo –corporativo y no- alcanzó su mayor desarrollo durante el cardenismo, cuando un convencido impulso por la organización de las clases trabajadoras tuvo como correlatos las organizaciones que se detallan anexas al final de este capítulo. Un sindicalismo agrario, en su mayoría integrado secciones de peones y trabajadores agrícolas de las empresas dedicadas a la explotación ganadera que, a partir de los treinta, iría perfilando la cuenca lechera de Chalco; un sindicalismo fabril (textil y papeleró, radicado en las fábricas de Miraflores y San Rafael, pero que se extendería más tarde a los brotes fabriles de Ayotla); un sindicalismo del vidrio (organizado en las fábricas de garrafa y garrafón de Texcoco y Tepetlaoxtoc) fueron los que con mayor fuerza despuntaron en los distritos de Texcoco y Chalco.

También se produjo en esos días un proceso de constitución de organizaciones representativas del campesinado, algunas de ellas integradas por ex-combatientes del bando zapatista (como la *Unión de Libertadores Revolucionarios del Sur y Centro Plan de Ayala Primera División*, la *Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur -Estado de México-* y la *Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtílán*), así como de Ligas, Uniones y Clubes de convocatoria general (tal la ya citada *Liga Fraternal de Campesinos y Obreros del*

Distrito de Chalco, que luego de 1926 tendría otros nombres, o la *Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Distrito de Chalco*); regional (como la *Liga de Campesinos Ricardo Flores Magón*, presente en el municipio de Amecameca, o la *Agrupación Cultivadores de la Sociedad*, de la zona de Tezoyuca) y local (*Club Unión Campesina*, de Atenco, *Unión de Jóvenes Campesinos de San Pablo Atlazalpan*)

No es posible entrar a tratar aquí sobre la trayectoria y vínculos corporativos de esas agrupaciones. En el carácter de intermediarios gestores de la demanda social, trataban con distintos asuntos (reparto, escuela, riego, caminos, fomento agrícola), tramitando activamente ante autoridades tanto estatales como federales. Su eficacia en la resolución de los problemas derivaba más de su ascendente sobre el comportamiento político-electoral de segmentos de la población local que de su especialización organizativa en la solución de las distintas materias. Frecuentemente el éxito de sus gestiones parecía derivar más del talante de movilización e ideologización revolucionaria que ostentaban en su discurso, que del triunfo de principios y argumentos de orden racional. El discurso que acompañaba generalmente sus gestiones ante la autoridad educativa federal, hacía depender la validez de sus demandas en atributos de carácter ético y político en sus beneficiarios. La llegada de una escuela rural, la destitución de un maestro, la obtención de insumos agropecuarios para el sostenimiento del programa pedagógico de la escuela de la acción —aludiendo aquí al acervo educativo federal— dependía más, al menos en el orden del discurso, del aval de la organización basado en juicios como “elemento netamente revolucionario”, “convencidos agraristas”, “sujeto recalcitrante”, “labor divisionista”, que de razonamientos de carácter racional e instrumental, cosa que resultaba consecuente con las tareas de legitimación política que cumplían en relación con el régimen de la Revolución y del cual, precisamente por ello, obtenían alguna suerte de “botín” o devolución.⁸⁰

2.4 La estabilización posrevolucionaria del orden rural en Texcoco y Chalco.

A través de dinámicas de esa naturaleza, la región de Texcoco y Chalco fue ingresando en la estabilización social y política posrevolucionaria. Más allá de los álgidos problemas en

⁸⁰ No se introduce aquí el concepto de *botín* en un tono de peyoración a la acción social de ese tipo de mediadores, sino en el sentido que da la ciencia política al término. Ver: Bobbio, Matteucci y Pasquino. *Op Cit.* pp. 675-679

torno a la legitimidad política y al reparto agrario, pronto hubo tendencias a la recuperación de los ordenes productivos y socioculturales. La cercanía con la ciudad de México, como siempre, ejerció una suerte de posicionamiento e influjo facilitador de los procesos que acarrearía la modernización capitalista posrevolucionaria, no sólo en materia de desarrollo de las fuerzas productivas y los mercados de trabajo y consumo sino del propio desarrollo social y civilizatorio ofrecido como objetivo ético e imaginario por el régimen emanado de la revolución.

Agrícola e industrialmente, la región se vio pronto rearticulada dentro de los índices del crecimiento nacional. Una ciudad en permanente expansión articuló al del área chalca y texcoca como cuenca ganadera y cerealera, garantizándole posibles utilidades marginales derivadas de su propio emplazamiento, que se vio cada vez más penetrado por nuevas vías de comunicación. Maíz, trigo, cebada, leche, madera, pulque fueron, como antes, pilares de la especialización productiva, gestándose en derredor de ellos una agricultura mercantil de base campesina y empresarial, relativamente moderna.

Bases para el relanzamiento agropecuario regional existían. Varias de las haciendas señeras del viejo régimen porfiriano siguieron activas, ahora bajo administración de la naciente familia revolucionaria. En su derredor, un sector campesino reformado sentó bases para el sostenimiento de una economía doméstica campesina en equilibrio relativo, capaz de autosostenerse, aunque no siempre, ya que muchos siguieron, como antes, asalariándose como jornaleros agrícolas, integrándose en mercados regionales de trabajo junto con los muchos residentes de pueblos que seguían sin acceder a la tierra.

Los grandes talleres fabriles que databan del período porfiriano también pudieron pronto, rearticularse productivamente con el mercado nacional. San Rafael, Miraflores y Tomacoco continuaron produciendo, junto con otros polos nacientes, en Ayotla y Chiconcuac (textil), Texcoco (cerilleras y de envases de vidrio), al tiempo que la propia pequeña industria regional encontró vías de desarrollo en un contexto sociocultural que, de más en más, modernizaba sus consumos y contactos culturales.

Aunque no es este el lugar para enfrentar un análisis del problema, interesa señalar el modo en que todo ello pudo tener como expresión el proceso de recuperación demográfica que viven, de modo casi general, los pueblos de la región. Durante los lapsos censales 1920-1930 y 1930-1940, casi todas las localidades experimentan crecimientos demográficos. Sólo catorce,

de los 99 pueblos que pueden considerarse, resultó con un saldo demográfico negativo al final del primer intervalo, repitiéndose aproximadamente la misma situación también como resultado del segundo. (ver anexo 2 al final del capítulo)

Hasta donde sabemos, se carece de una explicación demográfica regional que pueda explicar los factores que inciden en este comportamiento, más allá de asumir –como generalmente se hace acerca de este período en la ruralidad nacional- que en ello tuvieron que ver los progresos en la salubridad y la alimentación. Sin embargo, las desigualdades en el desarrollo del crecimiento de cada pueblo merecerían un intento más acabado de explicación, ya que un núcleo importante de ellos rebasa las tasas promedio de crecimiento intercensal en cada intervalo que fueron, para el estado, según Fábila, de 12 y 16%, cosa que en alguna medida se vio debida a procesos migratorios de carácter local.⁸¹ (ver nuevamente cuadros)

Demográficamente, otra tendencia destacada del período 1920-1940 lo fue la aparición de corrientes regionales emigratorias. El propio Fábila las destaca en relación con la emigración femenina hacia la ciudad de México desde municipios principalmente ubicados en el Distrito de Texcoco, como Acolman, Chiconcuac, Chimalhuacán y Tezoyuca, de donde salían mujeres con el fin de emplearse en el servicio doméstico en casas y negociaciones de la capital.⁸² Aunque al referirse a la emigración masculina Fábila no precisa cifras censales, si asume lo que ya para entonces parecía constituir un circuito de prácticas migratorias consolidado entre la ciudad de México y los municipios mexiquenses circundantes: el de peones y albañiles orientado al sector de la construcción. Flujo que asumía un carácter estacional y flotante, ya que, como señala

...según nuestras observaciones, el hombre, en su mayor número, llega a la ciudad, adquiere trabajo en las obras de construcción del Distrito Federal y sistemáticamente le llevan en forma colectiva de sus lugares de origen, el “itacate”, a través de “tlacualeros”, dos veces por semana, y como no tiene que pagar alojamiento, porque duerme en las propias obras, su jornal lo guarda casi integro y al final de cada semana va a su pueblo e invierte buena parte de sus ahorros en sus hogares y en el cultivo de las tierras...⁸³

⁸¹ Fábila, *Op. Cit.* p. 324

⁸² Fábila, *Op. Cit.* pp. 326-328

⁸³ Fábila, *Op. Cit.* p. 328. Esta opinión la corrobora el testimonio del inspector escolar federal Pedro Moreno (adscrito a la zona de Texcoco) al señalar, en 1937: “Por ser tan raquítica la explotación agrícola, una gran mayoría de los hombres conocen algún oficio y salen fuera del poblado algunos hasta la ciudad de México, regresando al lado de sus familias solamente los días domingo... Si se toma como índice para considerar este aspecto [el cultural, J.A.] el porcentaje de analfabetas podemos decir que los habitantes de esta región no son

Estos circuitos migratorios produjeron, queda fuera de duda, influjos culturales de retorno, que se acompañaban con la idea de modernidad promovida por la escuela y demás agencias culturales del régimen posrevolucionario. Ir y volver de la ciudad de México era sencillo, si se disponía de medios para pagar el autobús, que, en la zona, fue una innovación cultural propia de los años 30. El caballo, la canoa y la trajinera quedaron definitivamente atrás durante las décadas de escolarización que estudiaremos (1920-1940) como vehículos para el contacto cultural con lo distinto, que podían serlo las ciudades de México, Toluca, Puebla, ciudades culturalmente *demostrativas* del entorno –empleando aquí ese concepto de la teoría de la modernización de Germani⁸⁴–, a las que pocos, durante las primeras décadas del siglo, lograban visitar algún día y que se volvieron cada vez más accesibles empleando el camión de pasajeros.

El estudio de Margarita Campos de Estrada sobre la comunidad de Tepetlaoxtoc, situada al nororiente de Texcoco, es sumamente interesante en cuanto a mostrar la dinámica emigratoria y los contactos culturales que ella dejaba abiertos en una pequeña cabecera rural. Campos desarrolla un método de análisis longitudinal de historia de vida, presentando los caracteres relativos de cuatro cohortes generacionales de tepetlaoxtocenses (1880-1966) en materia de ocupación, migración y escolaridad. Basada en la subdivisión barrial del pueblo, recopila informes de aproximadamente 200 trayectorias biográficas. Estas permiten captar un activo proceso emigratorio desde la década del treinta. Muchas mujeres emigran hacia la Ciudad de México para emplearse como domésticas siendo frecuente que allí contraigan matrimonio y regresen eventualmente al pueblo. También ya desde entonces, los hombres comenzaron a emigrar para ocuparse como albañiles o como obreros en pequeñas industrias situadas en la ciudad, reforzando el contacto cultural con la vida urbana. Ambos circuitos migratorios tenían un carácter flotante, yendo y volviendo las personas a veces diariamente. Es también interesante notar la relativa difusión de un movimiento migratorio recurrente –semanario– formado por agricultores y comerciantes que llevan a vender sus productos (manteca, huevo, pulque, aves de corral, loza) a la ciudad de México, hecho que hubo de

incultos pues casi todos ellos poseen una instrucción que corresponde a 2° o 3er. grado de la escuela primaria... la embriaguez y el fanatismo...los hacen aparecer como gentes de muy escasa cultura...”. Inspector Moreno a Director de Educación Federal, Texcoco, 5 de mayo de 1937. AHSEP, DEF, Caja 3370, expediente 3990/16.

⁸⁴ Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Paidós, Buenos Aires, 1968.

repercutir, sin duda, en la difusión cultural de hábitos y consumos.⁸⁵ Al contacto cultural que producía ese flujo de trabajadores –semicampesinos, al decir de Fábila- habría de agregarse el que derivaba del movimiento de ida y vuelta de las propias clases medias de los pueblos, que contaban con una historia formativa importante, y que suplieron localmente de cuadros intelectuales para el desarrollo de los programas de las políticas de modernización.

Así, durante la segunda y tercera décadas del siglo pasado, la región de Texcoco y Chalco fue paulatinamente superando los desequilibrios ocasionados por el movimiento revolucionario, entrando en el cauce de los procesos de modernización que se operaban a escala nacional. No por ello dejó de tener el perfil rural que históricamente había marcado su contorno. Sin embargo, su ruralidad no era aquella de carácter remoto y aislado que nos retratan quienes escribían sobre el campo mexicano de entonces, particularmente la de aquellos que trataron sobre educación.

Quizá uno de los elementos de contexto más distintivos en cuanto a caracterizar el área lo fuesen las comunicaciones y la intensidad de los contactos vitales con el exterior. La ruralidad allí no era la de los *once pueblos* de la cañada de Chilchota, que nos describe Moisés Sáenz en su clásico estudio sobre la *Estación de Incorporación del Indio*, en Carapan, Michoacán. Tampoco era la de las llanuras áridas de los valles de Teotihuacan y del Mezquital, a cuyas sociedades se acercaron antropológicamente Manuel Gamio y Rafael Ramírez, con la idea de comprender como la escuela podría influir en el entorno social. Ni era la de la Sierra norte de Puebla, sobre la que también elaboró Sáenz reflexiones sobre el vínculo escuela-comunidad.⁸⁶

Frente a esas ruralidades (que son las que informan la matriz clásica del pensamiento antropológico-pedagógico nacional en torno a la modernización del campesinado), aisladas en lo material, lo cultural y lo lingüístico, la región de Texcoco y Chalco se diferenciaba en aspectos importantes como lo eran la intensidad del contacto social con el exterior y la difusión del español. La cercanía de la ciudad de México produjo históricamente un importante impulso hacia la interacción social y cultural mediada por el flujo incesante de

⁸⁵ Ver: Campos, Margarita. *Escuela y comunidad en Tepetlaoxtoc*. México, Setenta y siete, Secretaría de Educación Pública, 1973, pp. 68-202.

⁸⁶ Ver: Sáenz, Moisés. *Op. Cit.; Escuelas Federales en la Sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales en la Sierra de Puebla, realizada por el C. Subsecretario de Educación Profesor Moisés Sáenz*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, además del ya citado estudio de Manuel Gamio sobre el Valle de Teotihuacan (*Vid nota 7*). Un buen acercamiento a las ideas sobre la ruralidad plasmadas por Gamio, Ramírez y Sáenz lo brinda Rosa María Torres Hernández en el escrito “Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934”. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1998.

hombres y mercaderías, situación que tendería a profundizarse durante los años posrevolucionarios, cuando la propia dinámica de modernización de la sociedad nacional hizo que la ciudad estrechase sus lazos con la región a través del mejoramiento y la creación de nuevas vías de comunicación, de la irradiación de sus patrones socioculturales de consumo y del creciente proceso de inmigración y retorno desde sus campos, circunstancia de la que lejos se hallaban los campos del Mezquital, Teotihuacan, la sierra norte de Puebla o la cañada de Chilchota y aquellos otros considerados por quienes se propusieron analizar las relaciones entre escuela y contexto social. La distancia de éstas con la formación social del Valle de México en términos de mercado y patrón de acumulación capitalista era posiblemente tan relevante para diferenciarlas entre sí como la que cabría adjudicarle al hecho que en la región de Texcoco y Chalco la práctica totalidad de los pobladores conociese y se comunicase en castellano. Lejos se hallaban los distritos de ajustarse al marco diagnóstico de las políticas *incorporativas* que dieron vida a los proyectos educacionales de que trataron Sáenz, Gamio y Ramírez.

Con todo y las muchas situaciones de arcaísmo y atraso social que podían hallarse en su territorio – en los rústicos pueblos de la sierra de Texcoco, o en los enclavados en las faldas del Popocatepetl-, la lengua y la cultura difundidas, entre otros muchos medios, por aparatos y políticas escolares eran algo más cercano en el horizonte de visibilidad del común de la gente, de la que lo eran dentro del mundo sociocultural objeto de las políticas de *incorporación*. Inspectores y maestros federales radicados en la región durante los primeros veinte, coinciden en la extendida difusión del castellano como lengua franca, aspecto que el mismo Gamio constató en sus estudios sobre el Valle de Teotihuacan (que comprende porciones del territorio que estudiaremos) al encontrar expresiones marginales de monolingüismo en lengua indígena.⁸⁷ Tampoco afloran en la documentación escolar indicios de la presencia de otras manifestaciones étnicas, como los sistemas de cargo y representación tradicional en los

⁸⁷ En el informe introductorio al estudio realizado en Teotihuacan por la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos, Gamio se preguntaba: “¿Por qué dicha población ha logrado substituir totalmente su idioma autóctono por el idioma español, substitución laudable, pues este último es el idioma nacional?... No fue posible... investigar los verdaderos motivos que contribuyeron a hacer factible la substitución del idioma mexicano por el español, ni menos los fenómenos de relación entre estos motivos y los que produjeron el retraso social y cultural.” Gamio, *Op. Cit.*, p. XXXV

asuntos concernientes a la gestión social, realidades que sí cobran expresión en los demás estudios regionales sobre la escolarización rural posrevolucionaria.⁸⁸

Aunque con contornos todavía limitados, la población rural situaba sus prácticas de participación y representación bajo esquemas insertos en la constitución imaginaria del orden ciudadano de la nación liberal y republicana. La dilatada convivencia con el orden burocrático influía, sin duda, en el carácter de las actitudes y expectativas de acción social movilizadas por sus pobladores. Mal que bien, el imaginario nacional en términos del continuum *individuo, pueblo, municipio, distrito, gobierno, federación*, se hallaba instalado en las consideraciones de la población, si bien los atributos de este último peldaño en el ascenso al poder legítimo eran, durante los veinte y los treinta, algo aún débilmente testificado y, en ocasiones, nebuloso. La *modernización subjetiva* del pueblo en mucho era debida a la cercanía cultural con el centro vital de la nación, como lo era también producto del esfuerzo por la integración política y administrativa que desplegaron los gobiernos del porfiriato mexicano.

Sin embargo, es de destacarse el hecho de que el propio desarrollo de los mercados, las comunicaciones y las relaciones de producción sufrido por la región desde mediados del XIX, desembocasen en una aparente modernización de las formas del patronazgo político en sus contextos rurales. Siguiendo a Raymond Buve en sus análisis de los factores que actuaron sobre la continuidad y el cambio en el patronazgo político del México rural, encontramos a nuestra región experimentando el ascenso de transformaciones que tendieron a debilitar las bases del caudillismo, el cacicazgo y los liderazgos de corte tradicional, como lo fueron la salarización de las relaciones productivas, la industrialización, la expansión del intercambio o la disidencia religiosa.⁸⁹ Pocas noticias sobre cacicazgos u otras formas de patronazgo rural

⁸⁸ El tema étnico ha sido el foco de varios de esos estudios. En buena medida, la investigación ha vuelto a ocuparse de regiones otrora estudiadas por antropólogos y pedagogos que tuvieron a su cargo las políticas educacionales y culturales del régimen posrevolucionario. Mary K. Vaughan y Ariadna Acevedo han tratado sobre la escolarización en las comunidades indígenas de la sierra norte de Puebla; Oresta López y Rosa M^a Torres han vuelto sobre el Valle del Mezquital; María Bertely, Carlos Escalante, Laura Giraudo y Stephen Lewis se han ocupado de la historia de la escuela entre los zapotecos de Yalalag, Oaxaca, los mazahuas de Ixtlahuaca, México, los totonacos de Misantla, Veracruz y los tsotsiles y tzeltales de los Altos de Chiapas. Minoría son los estudios que desplazan el tratamiento de lo étnico para captar la naturaleza rural de dichos procesos (Salvador Camacho, Mary Kay Vaughan, Candelaria Valdés, Alicia Civera, M^a de Lourdes Cueva, Elsie Rockwell). Empero, incluso en relación con estos últimos, las diferencias de la región de Texcoco y Chalco en tanto contexto rural es importante, como iremos argumentando en los capítulos por venir. Las referencias bibliográficas de esos estudios irán apareciendo en el transcurso.

⁸⁹ Buve, R. "Transformación y patronazgo político en el México rural: continuidad y cambio entre 1867 y 1920", *Colección Estudios AHILA de Historia Latinoamericana* (en línea), Cuaderno 1, 1993, Asociación de

lega la documentación histórica regional en el período que corre entre las levas campesinas de las guerras liberales y la Revolución mexicana. Ningún poder regional del tipo ejercido por Juan Crisóstomo Bonilla o Juan Francisco Lucas, en la Sierra de Puebla, emerge de la historia regional durante el largo período porfiriano, donde la dinámica de representación política y movilización social parece discurrir entre las presidencias municipales, las Jefaturas Políticas y el gobierno del estado.

Durante la reconstrucción posrevolucionaria, patronazgos de nuevo cuño tendieron a configurarse sobre bases distintas, cimentados, ahora, en lógicas de corte corporativo y clientelar producto del tipo de mediación que desarrollaron entre el estado y la sociedad nacional envolventes y los movimientos sociales de carácter local. Pero, puede incluso de modo preliminar afirmarse, hasta que nueva evidencia lo desmienta, que tampoco fue la ruralidad chalca y texcoca terreno en el que floreciesen potentes patronazgos de nuevo cuño, como el de los agraristas michoacanos Primo Tapia (en Naranja) y Ernesto Prado (en la Cañada de Chilchota).⁹⁰

3. Epílogo: estructuras, coyunturas y procesos de acción sociocultural en la hora de la escolarización federal.

La descripción precedente ha tratado de iluminar algunos aspectos de la historia regional a los que se les reconocerá cierta eficacia en las dinámicas de institucionalización por las que atravesaría la expansión de la red escolar rural federal que se estudiará en este trabajo. Además, claro, de habernos permitido situar el marco topológico donde discurrirá nuestra historia.

Se ha tratado de una descripción arbitraria, construida en función, digamos, de un paradigma inductivo-indiciario que, desde el archivo escolar federal, fue marcando búsquedas y dimensiones de comprensión sobre el entorno socio-histórico. Arraigada en los ecos escolares de un contexto que, directa (o tácitamente) permitían conocer (o intuir) los sucesos de que nos habla la documentación escolar, constituye, por ello, una descripción limitada, en

Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA), http://www.ahila.nl/publicaciones/cuaderno1/7_buve.html (consulta 17 de junio de 2009).

⁹⁰ Sobre el agrarista Primo Tapia ha escrito notables páginas de antropología de la ruralidad posrevolucionaria Paul Friedrich; el caso de Ernesto Prado fue tratado por Moisés Sáenz en su estudio sobre Carapan, Michoacán. Ver: Friedrich, Paul. *Revolución agraria en una aldea mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica: Centro de Estudios del Agrarismo Mexicano, 1981; Sáenz, Moisés, *Op. Cit.*

la que se dejan de lado marcos históricos de acción a los que usualmente se les atribuye una impronta en el transcurso de la escolarización federal, como el desarrollo de las alineaciones políticas estado-federación. Ausentes (o débilmente presentes) en las incidencias que transmite el archivo de la acción escolar federal, se optó por eludirlos como ítem de reconstrucción y descripción regional, para tratarlos en el curso posterior del análisis.

Pensando en esos indicios presentes en la documentación escolar, hemos creído importante describir el perfil regional de ciertos procesos de carácter histórico-estructural, como la demografía, los patrones de apropiación del espacio, las estructuras productivas y las corrientes culturales en derredor de la instrucción, tratando, igualmente, de aislar algunos de los que emergieron en la región tras las rupturas provocadas en ella por el proceso revolucionario. Ellos serán luego puestos en conexión con las temáticas e incidentes escolares que reclamaron su historización, tal lo son, por ejemplo: las resistencias en torno al establecimiento y usufructo de parcelas escolares; las rivalidades entre pueblos puestos en la circunstancia de compartir una escuela rural; la repulsa local a la implantación federal basada en su presunta cercanía con el protestantismo y la aparición del agrarismo como núcleo de identificación en los asuntos escolares.

Intentaremos ahora reconstruir aspectos relativos a la historia regional de la escuela y la cultura escolar, otra de las estructuras históricas que, directa o indirectamente, permiten inferir los incidentes cotidianos que enfrentó la implantación federal.

CAPÍTULO SEGUNDO.

LA ESCUELA, LA CULTURA ESCOLAR Y LAS DINÁMICAS DE LA ESCOLARIZACIÓN REGIONAL HACIA 1920

Introducción.

A inicios de 1922, en la hora de la primer incursión de la escuela federal en el territorio de los Distritos, la situación del servicio escolar mostraba un perfil deprimido. Los reportes de campo de los primeros Maestros Misioneros de la Secretaría de Educación Pública (SEP) describen el modo en que la escuela se había replegado en los pequeños pueblos campesinos del interior municipal, donde su llegada era recibida con alegría por unos vecindarios interesados en restablecer los planteles con que hacía años habían dejado de contar. Un cúmulo de rezagos educacionales explicaba, según esos reportes, la adhesión que iba encontrando la campaña escolar entre el campesinado.¹

El rezago era, en parte, debido a las muchas perturbaciones vividas por el sistema escolar durante el proceso armado. Desde 1913, cuando las guerrillas y ejércitos campesinos de Emiliano Zapata y Domingo Arenas comenzaron a entablar combate en la región, la destrucción de locales escolares, la deserción de docentes, el éxodo infantil (por emigración, “reconcentración” o muerte), fueron realidades que alteraron la marcha de la institución escolar, al menos hasta 1919, cuando es definitivamente pacificada la región.² Entre 1914 y 1918, el zapatismo incursionó con cierta profundidad en el estratégico corredor social que delineaban las vías ferrocarriles de acceso a la capital de la república, particularmente las del de Cuautla y de Veracruz. En 1914, Zapata estableció un cuartel de campaña en las inmediaciones de Texcoco, lugar desde donde asedió a las fuerzas federales establecidas para la custodia del ferrocarril a Veracruz. En 1915, las fuerzas zapatistas volvieron a atacar en la zona de Los Reyes, estación de acceso del ferrocarril a Cuautla. En 1916 y 1917, el zapatismo adquirió práctico control de la vía férrea a San Rafael, apoderándose de la fábrica misma y procediendo al reparto agrario en los pueblos

¹ Los maestros Ricardo Sánchez y Andrés Ruiseco, fueron los primeros encargados de la implantación escolar federal. Sus reportes serán objeto de análisis en el siguiente capítulo.

² La “pacificación” regional sobrevino con el asesinato de Emiliano Zapata en esa fecha. En lo general, pues en regiones apartadas como Ecatzingo, núcleos de campesinos movilizados bajo la agenda social del zapatismo permanecían armados todavía en 1923.

A mediados de 1920, cuando la Secretaría General de Gobierno del estado comenzó a diagnosticar el estado de la enseñanza en su territorio tras la revuelta, desde municipios como Temamatla, Chalco y otros más las Presidencias contestaban cosas como: “aquí no funciona ninguna Escuela Rudimentaria, pues con motivo del pasado movimiento revolucionario esta Municipalidad sufrió tan serios daños que no ha sido posible establecer alguna”, “en vista de que la reolución (sic) de 1915 destruyó por completo esta Villa y debido a que apenas empieza a repoblarse no ha sido posible establecerlas”.³ Ausente en varias de las cabeceras mismas, ausente, incluso, en la de Chalco, cabecera del distrito, es de presumirse que la desolación escolar era todavía mayor en pueblos del interior municipal.

La Revolución tornó la vida escolar en un proceso sumamente inestable. Como señala Riguzzi, una acusada restricción financiera afectó al sistema escolar durante el ciclo 1910-1928, definiendo recortes al gasto educacional del gobierno del estado –por entonces, estricto responsable del sostenimiento de la enseñanza pública- e ingentes dificultades administrativas para lograr controlar su ejercicio.⁴ Clausura de planteles, irregularidades en la emisión del pago de los docentes se convirtieron, a poco de ocurridos los sucesos de la Decena Trágica, en un fenómeno persistente y reflejo de las dificultades del erario público estatal.

Por ser territorio de gran actividad militar en el que los bandos en pugna libraron verdaderas guerras de movimiento, el sistema regional de enseñanza pareció resentir particularmente el impacto del proceso revolucionario.

En tanto inmuebles de valor estratégico-militar, las escuelas de los pueblos sufrieron muchas veces la utilización de sus espacios como edificios para el establecimiento de fuerzas (campamento, minarete), siendo por eso muchos de ellos destruidos. Reportes de afectación de planteles son frecuentes en el área de Los Reyes, La Paz, Pantitlán, Chicoloapan, Totolapam y Teotihuacán donde las columnas de la Brigada Almazán y de la del general López y Lugo se mantuvieron emplazadas conteniendo los avances zapatistas y arenistas durante los años 1915-1917.⁵

³ AHM, Escuelas Particulares, Vol. 4.

⁴ Riguzzi, Paolo. “Revolución y finanzas públicas. El caso del Estado de México, 1910-1928”. *Política y cultura*, N° 16, Otoño 2001. Págs. 203-234.

⁵ También desde pueblos del sur zapatista, como Juchitepec, Tepetlixpa, Atlautla y Ozumba se reporta afectación de planteles escolares. Pueblos bajo ocupación zapatista como Pantitlán o Chiautzingo vieron suspendidas las clases durante prácticamente todo 1916 y 1917. AHM, Escuelas Primarias, Vol. 5.

Muchos docentes se vieron precisados a desertar de la labor escolar por las circunstancias de la guerra. No solo por la desaparición física de los planteles y la cancelación de facto de la actividad en las localidades donde ello ocurría, sino por las irregularidades de pago, las movilizaciones poblacionales y la persecución política.⁶ También la asistencia escolar se vio fracturada, por el derrumbe institucional y por las rearticulaciones vitales de una población en guerra, sometida a la leva, a la reconcentración y a la muerte.

Pero también se debía el rezago educacional de los primeros años veinte a tendencias de declive de más largo plazo que venía experimentando el sistema escolar desde el tiempo de los gobernadores José Vicente Villada (1889-1904) y Fernando González (1904-1911).

Diversos aspectos del servicio escolar muestran un proceso de deterioro a lo largo del lapso 1886-1920, particularmente en las secciones rurales. La extensión de la red escolar, por ejemplo, sufre un descenso tendencial. En 1886, casi todos los pueblos (120) que enmarcaba el territorio de los distritos contaban con plantel escolar. Para 1910, alrededor de treinta de ellos habían dejado de tenerla y, en 1920, eran sólo seis de cada diez los que la mantenían.

Del auge escolar de 1886 al inicio de la intervención federal, un paulatino proceso de pérdida de calidad afectó de manera general los servicios escolares sustentados por el gobierno local. Por ajustes en las políticas de gasto escolar, muchos pueblos dejaron absolutamente de contar con escuela pública, al tiempo de otros dejaron de contar con instituciones separadas para cada sexo, viéndose obligados a establecer planteles mixtos, lo cual conllevó a la relativa exclusión de las niñas de la participación en las escuelas. Como lo han señalado las investigaciones de Bazant, pérdida de cobertura y calidad fueron tendencias operantes en el servicio educativo público rural del Estado de México desde el auge porfiriano mismo, cuando el gasto educativo comenzó a contraerse en función de consideraciones que pretendieron hacerlo más eficiente.⁷ Visto desde la perspectiva de la población -que no del gobierno, para el cual la involución escolar representaba el triunfo de un principio administrativo- el deterioro en la cobertura y la calidad de los planteles se aunaba en lo que vendría a ser otra forma de deterioro: la pérdida de status sociocultural, como nos propondremos más tarde destacar.

⁶ Sin considerar a los maestros que decidieron reclutarse desde los días del movimiento maderista, muchos de los que permanecieron al frente de las escuelas las fueron abandonando por falta de pago, por reconcentraciones de pueblos o por persecuciones como las que dictaba la administración constitucionalista de no contratar a quienes se consideraba enemigos del liderazgo carrancista.

⁷ Ver: Bazant, Milada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/ El Colegio de Michoacán, 2002

Una continua ruptura vino afectando, así, desde las postrimerías del XIX, el orden de la escuela en el espacio vital de los pueblos, llevándolos a sufrir una suerte de proceso de desescolarización que, al ingreso de la oferta educativa de la Federación contaba, según el caso, con uno, dos y hasta tres lustros de duración.

Ese era el contexto educacional que hallaron los Misioneros de la Secretaría de Educación Pública al implantar sus primeras *Casas del Pueblo* en la primavera del año veintidós. Contextos en cambio, física y socialmente desmantelados. Pueblos dispuestos al auxilio educacional de la Federación, interesados tanto en la restitución de estadios cívicos que habían alcanzado en el pasado reciente, como en la promoción de los nuevos intereses que involucraba la presencia del poder federal con su escuela.

Sin embargo, aunque el interés por la enseñanza era una realidad que se extendía a la mayoría de los pueblos campesinos de Chalco y Texcoco, el encuentro de los propósitos pedagógicos de la SEP con las distintas agendas comunitarias sobre la escuela no siempre dio pie procesos de interacción basados en el consenso. Con frecuencia, la implantación de la política escolar federal se produjo de modo conflictivo, bajo el signo del desacuerdo en torno al sentido cultural de la escuela.

Un choque entre las innovaciones pedagógicas de la escuela federal y los conceptos y prácticas populares en materia de escolarización comenzó a hacerse común a lo largo de los distritos, en donde muchos pueblos objetaron aspectos culturales de la nueva institución pedagógica (como la coeducación, la enseñanza agrícola o el asociacionismo) bajo formas que comprometieron en diverso grado la persistencia de la relación escolar. Ciertamente, a veces las objeciones a prácticas, principios y sentidos pedagógicos sirvieron de pretexto expresivo de otro tipo de desencuentro entre la institución y un contexto social que, a propósito de ella, reeditó escisiones situadas en la esfera de la vida interna de las comunidades, como argumentaremos en la segunda parte de este escrito.

Sin embargo, como forma o como contenido, cierta problemática cultural en derredor de la escuela constituyó un rasgo saliente en las dinámicas sociales de la escolarización federal que estudiaremos, razón por la que nos parece importante ir aislando aquí los rasgos y sentidos presentes en lo que venía a ser, hacia la década de 1920, la cultura escolar regional, cosa que resulta importante por cuanto era ella la que presidía, en gran medida, el sentido puesto por los pobladores a su interacción con la escuela federal, definiendo los alcances de sus procesos de

implantación e institucionalización. Si bien no todo proceso de interacción entre la escuela federal y sus contextos de acción se viese presidido por nociones de cultura escolar, interesa definir aquí el modo en que fue produciéndose en la región una cierta experiencia histórica en torno a la escuela y la pedagogía que persistentemente se insinúa como marco de recepción cultural en la documentación del archivo escolar federal.

1. Cultura y prácticas escolares en la historia de la región de Texcoco y Chalco, 1800-1920.

El estudio de la cultura escolar ha venido configurando un vasto campo de problemas de reconstrucción historiográfica. Describir su derrotero conceptual resulta una tarea de mayor o menor extensión en función del recorte que se haga del concepto de *cultura escolar*. Ciertas perspectivas, por ejemplo, han privilegiado el estudio de un orden de fenómenos y conceptos centrados en la institución: la escuela y la historia de sus producciones culturales *internas* - tiempo y espacio en la historia de las prácticas escolares; historia genealógica de la relación escolar; historia del utillaje institucional; historia de las representaciones escolares, por ejemplo. Otras han orientado su análisis no solo hacia el interior de la institución cultural sino en pos del marco de su interacción con sistemas de acción sociocultural externos.

El historiador Dominique Juliá acuñó un concepto de cultura escolar con el que coincide buena parte de las perspectivas que actualmente estudian su historia. Según él, puede definirse la cultura escolar como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas... Las normas y las practicas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer... es decir, instructores y profesores... Pero también conviene percibir, donde es posible hacerlo, las culturas infantiles... que se desarrollan en los patios de recreo y la diferencia que presentan respecto a las culturas familiares de origen.”⁸

Normas y códigos instituidos sobre el saber y el sentido de la inculcación cultural escolar. Normas y prácticas de la norma observadas por inculcadores (cuerpos docentes) e inculcados

⁸ Julia, Dominique. “La cultura escolar como objeto histórico”. En: Menegus, Margarita y González, Enrique (coords). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*. México, UNAM, 1995, p.131.

(escolares). La cultura escolar emerge como una producción novedosa, sui géneris, distinta de la practicada en ámbitos foráneos, como el familiar y que encuentra su conformación a partir de prácticas sociales endógenas.

Aunque la propia definición de Julia establecía aperturas conceptuales a la acción de otros sistemas culturales,⁹ cierto énfasis endógeno en el análisis de la cultura escolar pareció primar en las especializaciones temáticas que continuaron desarrollando los historiadores de educación, **las cuales tendieron, por ejemplo, a centrarse en aspectos relativos a la cultura material de la escuela, la historia de los textos y manuales escolares y la historia del tiempo escolar.**¹⁰ Recuperando la trayectoria intelectual seguida por el concepto de Julia, Agustín Escolano opta por una perspectiva que claramente expresa la tendencia a reducirlo conceptualmente a las realidades internas del orden escolar. Según él, al hablar de cultura escolar se estaría aludiendo: a la cultura empírico-práctica de los docentes, a la cultura académica de los expertos y a la cultura y las prácticas del orden político-institucional.¹¹

Empero, el énfasis en hacer históricamente observables esos aspectos endógenos de la cultura escolar no ha llevado a perder de vista la relación entre ésta y los contextos sociales que la circundan, particularmente en el nexa (conflictivo o pacífico) que sostiene con aquellas otras formaciones culturales citadas por Julia: religiosa, política o popular. Algunos estudios han señalado, por ejemplo, la relevancia adquirida por marcos externos de acción cultural (como las prácticas confesionales, las ideologías por la instrucción y la difusión de la cultura escrita) en la creación de condiciones para la difusión de las políticas escolares del estado moderno. La historia cultural de la alfabetización y la escolarización ha informado sus hallazgos en torno a la relación eficiente entre corrientes culturales y escolarización.¹²

Quizás la pertinencia del concepto endógeno de cultura escolar sostenido por Escolano defina sus alcances explicativos en función de la propia historia del desarrollo escolar, esto es,

⁹ “Considero necesario intentar definir aquí lo que entiendo por cultura escolar, dado que esta cultura escolar no puede ser estudiada sin el análisis preciso de los nexos conflictivos o pacíficos que mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular.” *Ibid*, p. 131.

¹⁰ Además de las ya practicadas historiografías del pensamiento pedagógico, de las disciplinas escolares, cuyos desarrollos precedentes informaban la definición lanzada por Julia en el Coloquio de la International Standing Comitee for the History of Education en 1995

¹¹ Ver: Escolano, Agustín. “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentro y desencuentros”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, Madrid, 2000, pp. 201-218.

¹² Ver: Viñao, Antonio. *Leer y escribir. Historia de dos practicas culturales*. México, Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

en función del momento en que la cultura de la escuela logra grados de institucionalización en la vida social que le permiten tener suficiente autonomía como para subordinar a su lógica de acción las formaciones culturales externas, concurriendo en sus recintos, efectivamente, normas y prácticas sobre el saber y la gestión institucional que han venido sedimentándose al cabo del tiempo.¹³ Sin embargo, debe admitirse que la presencia del influjo cultural externo gana importancia a medida que el análisis de la cultura escolar se remonta al pasado, hacia el tiempo de la configuración inicial de los sistemas educativos, cuando, sin duda, la pretensión de institucionalizar la relación escolar concitó de modo más claro la intervención de aquellas otras formaciones culturales.

En México, la importancia explicativa del análisis de la cultura exterior a la escuela ha sido destacada por investigadores como Mary Kay Vaughan y Elsie Rockwell al estudiar los procesos de escolarización posrevolucionarios. Ambas coinciden en que el legado cultural del Porfiriato en materia de prácticas culturales sobre la escuela condicionó de modo importante la recepción de las políticas escolares federales.

Sobre la escolarización federal posrevolucionaria en Tlaxcala, Rockwell ha analizado la forma en que ciertas tradiciones culturales sobre la institución escolar presentes en la sociedad tlaxcalteca pautaron los procesos de *apropiación* cultural del proyecto pedagógico de la *escuela de la acción*. Explorando la utilidad historiográfica del concepto de *apropiación cultural* de Roger Chartier, Rockwell señala aspectos de la cultura escolar de los pueblos rurales tlaxcaltecas que condicionaron la recepción que dieron a las escuelas de la Secretaría de Educación Pública. Uno muy importante estuvo dado por las prácticas históricas de control local de los procesos de enseñanza que habían tradicionalmente ejercido los vecinos en relación con sus escuelas, mismas que tendieron a colocarlos en posición de conflicto con un modelo de gestión como el federal, que tendía a nulificarlas en algunos aspectos.

También una cultura escolar sobre el significado de conceptos como “instrucción”, “persona educada” (en torno a los cuales se anudaba una serie de sentidos rurales acerca de lo que debía adquirirse en la escuela, qué era un buen docente, qué jerarquías cabría distinguir entre instituciones educativas), sentó las bases para el conflicto cultural con la pedagogía

¹³ Es interesante notar el modo en que la definición de Escolano suprime, incluso, la consideración de la cultura del alumnado (a la que alude Julia) como componente relevante de la lógica cultural de la escuela, cuya dinámica es captada por aquél como esencialmente constituida por la cultura docente, la cultura científica y la cultura política.

federal. Sedimentada en los pueblos a partir de su experiencia con la escuela porfiriana, una cultura escolar que tenía como ideal civilizatorio la cultura urbana chocó con el programa cultural de la escuela de la acción que propiciaba, en muchos aspectos, una pedagogía ruralizante. Así, fue a partir de los conceptos sobre lo escolar instaurados en el mundo rural tlaxcalteca durante el Porfiriato que el campesinado interpretó el sentido de las innovaciones pedagógicas federales, apropiándose de ella a través de un complejo proceso de conflicto, clasificación y transformación de los nuevos bienes culturales.¹⁴

También Vaughan arriba a conclusiones similares al contrastar la recepción de la política cultural de la escuela federal en el caso de cuatro formaciones socio-culturales campesinas: Tecamachalco y Zacapoaxtla, en el estado de Puebla y los márgenes izquierdo y derecho del Río Yaqui, en Sonora. El análisis comparado lleva a la autora a detectar notorias diferencias en la recepción local que tuvo el modelo pedagógico y cultural de la Federación en cada caso, lo que la lleva a concluir que cada una de ellas “habla elocuentemente de la importancia de la historia de la formación cultural de una nación. A lo largo del tiempo histórico que precedió a la Revolución, el Estado educador había predicado diferentes currícula... a estas distintas sociedades regionales. Al hacerlo había creado un residuo de conocimiento, actitud, conducta y expectativas que la gente local llevó a su encuentro con la nueva escuela del Estado posrevolucionario”.¹⁵

Por ello, comprender los rasgos genéricos de la cultura de la escuela prevaleciente en la región resulta de importancia cardinal para el estudio de la escolarización federal de los años 1920-1940. En tanto proceso de *epistemología social* –recuperando aquí la idea de Popkewitz– la innovadora escuela rural federal supuso un encuentro con el pasado de nociones, imágenes y prácticas puesto en el acervo cultural de los pueblos que se relacionaron con ella, abriéndose entonces un activo proceso de intercambio y negociación en torno a una cultura local de la escuela cuyos antecedentes no se restringen, necesariamente, solo al lapso de difusión de la

¹⁴ Rockwell, Elsie. “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”. En: B. Levinson, D. Foley, D. Holland, *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York, 1996.

¹⁵ Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE: SEP, 2000, p. 340.

institucionalidad escolar porfiriana, sino que tienen origen en un pasado escolar todavía anterior.¹⁶

1.1 La escolarización en pueblos de Texcoco y Chalco entre 1808 y 1880.

En Texcoco y Chalco, la escuela y la letra castellana tienen una larga data, cuyos orígenes se sitúan en el tiempo de la más temprana historia de las instituciones españolas en el México colonial, cuyas primicias casi siempre cobraron cuerpo en los vecindarios indios del Valle del Anáhuac.

El colonialismo cultural tomó territorio primordial en la inmediata provincia de la ciudad de México, en vecindarios como Tacuba, Tlaltelolco, Ecatepec, Texcoco, Coatepec, Chalco, Xochimilco y Tlahuac, que muy pronto fueron impactados por las políticas de conquista cultural de las órdenes evangelizadoras. Jesuitas, franciscanos, agustinos y dominicos establecieron sus primeras misiones en pueblos indios al oriente del Valle como Acolman, Coatlinchán, Chalco, Chiautla, Otumba, Ozumba, Tenango, Texcoco y Tlalmanalco, sentando los orígenes de una historia cultural de la escuela cuya huella mantienen hoy inmutada los numerosos conventos, seminarios y templos que se agolpan en su geografía, muchos de los cuales se cuentan entre los más antiguos de México.¹⁷ Ya en fecha tan temprana como 1529 existían internados para niñas en Texcoco y en Otumba, pueblos que desde entonces enviaron regularmente a sus jóvenes nobles a realizar estudios en el Colegio de Tlaltelolco.¹⁸

A pesar de que es solo hasta mediados del siglo XVII cuando emerge en el virreinato de la Nueva España una preocupación efectiva por desplegar una política de castellanización de indios que fuese más allá de la mera transmisión de la doctrina religiosa y de que, solo a partir de 1753, se propusiese la iglesia el establecer escuelas para enseñar a los indios a leer y a escribir el castellano, la importancia que tuvieron esas primeras escuelas de misión no debe soslayarse. En 1723, por ejemplo, los franciscanos operaron desde el convento de San Luis

¹⁶ Popkewitz, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata, 1994, pp. 27-28

¹⁷ La descripción sucinta que brindan Jarquín y Herrejón sobre la organización de la iglesia y el proceso de expansión territorial emprendido por las órdenes religiosas evangelizadoras, revela el carácter primordial que tuvieron los asentamientos indígenas del oriente del Valle como primeros espacios de conquista cultural. Ver: Jarquín, María y Herrero, Carlos. *Breve historia del Estado de México*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 1987, pp. 117-127.

¹⁸ Ver: Gonzalbo, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México, El Colegio de México, 2000, pp. 80-81, 130.

Obispo, en Tlalmanalco, una importante labor castellanizadora en relación no sólo con el campesinado indígena raso de los pueblos vecinos (a veces tan distantes como Huexotla, Chiautla, Tepetitlán y Texcoco), sino en relación con los caciques y grupos del poder gubernativo de los pueblos, con quienes la relación pedagógica era más compleja que la meramente evangelizadora, ya que perseguía su articulación con las redes del poder colonial como agentes intermediarios.

La labor desplegada en la región por las ordenes religiosas en relación con la apropiación indígena del cristianismo y del castellano destacada por Dorothy Tanck en *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821*, monumental investigación que presenta la situación educativa de los pueblos indios en las últimas décadas del régimen colonial, de la cual es posible extraer aspectos de gran valor para la reconstrucción regional que enfrentamos aquí, pues la autora realiza un recorrido sistemático sobre fuentes locales relacionadas con las políticas de escolarización ejecutadas por la Corona española en las llamadas *Repúblicas de Indios*.¹⁹

En 1753, el arzobispo de México, Manuel Rubio y Salinas relanza la política escolar de la Iglesia hacia los indígenas (que se había visto frenada por la muerte de Carlos III, la perturbación sucesoria en el trono español y la crisis económica novohispana), que se tornó, a partir de entonces, en una política deliberadamente orientada hacia la difusión de la lengua castellana.²⁰ Un año más tarde, las *escuelas en lengua castellana* mantenidas conjuntamente por franciscanos, dominicos, agustinos y clero seglar en el Arzobispado de México sumaban

¹⁹ Ver: Tanck, Dorothy. *Pueblos indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México, 1999.

²⁰ En otro de sus escritos, Dorothy Tanck señala que: “A mediados del siglo XVIII, el arzobispo Manuel Rubio y Salinas ordenó a los párrocos en las doctrinas que establecieran escuelas. Tres fueron los documentos enviados a cada sacerdote: un edicto del 31 de julio de 1753 en el cual se mandó que se cumpliera “las reiteradas cédulas de su majestad” referentes a la enseñanza del castellano: una “Instrucción para el establecimiento de escuelas de lengua castellana para los niños y niñas,” y las “Diligencias judiciales que se debían observar en orden a plantar, fundar y establecer la escuela.” La “Instrucción” presentaba los ocho pasos que cada párroco debía seguir para lograr el establecimiento de la escuela. El primero era “captar la voluntad” de los gobernantes indígenas del pueblo y hablar a cada oficial indio “uno por uno, mañosamente para que condesciendan.” Los pasos dos a cuatro se referían al salario mensual adecuado para el maestro que se debería conseguir, según había ordenado el rey, de los bienes de comunidad, del cultivo de una tierra común o de una contribución de todos los del pueblo. El quinto paso recomendó enseñar separadamente a los niños y la niñas a “leer, hablar y escribir en lengua castellana y a rezar y cantar en ella la doctrina cristiana.” El sexto punto señalaba que el fiscal indio del pueblo “ha de llevar los niños y niñas a la escuela aunque sus padres resistan.” El séptimo paso aconsejaba al sacerdote “exhortar pero no compeler” a los adultos a que aprendieran el español y el octavo, mostrar a los indígenas el edicto del arzobispo. Se mencionó poner la escuela en la casa del párroco para poder supervisar el desempeño del preceptor y la posibilidad de que el sacerdote contribuyera al salario del maestro.” Ver: Dorothy Tanck, “La educación indígena en el siglo XVIII”. *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CD-ROM, CONACYT, México, 2002.

287, de las cuales 24 se ubicaron en la región de estudio. Las escuelas sostenidas por los franciscanos estuvieron, según el censo de 1754, en: Atenco (2), Chalco (5), Ozumba (3), Temamatla (1), Teotihuacan (7), Texcoco (1), Tlalmanalco (1); los dominicos sostuvieron 3 en Tepetlaoxtoc y una en Amecameca.²¹

Sin embargo, mucho mayor importancia en términos del proceso histórico de escolarización tendrían las políticas que comenzó a desplegar la propia administración colonial española en 1773, con la llegada del nuevo virrey, Antonio María de Bucareli, quien se propuso estimular el cumplimiento de la cédula de 1770 sobre castellanización. Según Tanck, el virrey Bucareli pugnó por “encontrar una base financiera para el sostenimiento de las escuelas; encargar a la autoridad civil local (y no al clero) el establecimiento y la supervisión de las escuelas y centralizar en el aparato burocrático del gobierno virreinal la administración del programa, desempeñándola principalmente la recién establecida Contaduría General de Propios y Arbitrios”.²²

El mecanismo general desplegado desde la *Contaduría* consistió en censar, pueblo tras pueblo, el monto de los ingresos obtenidos a partir de los llamados “bienes de comunidad” y del tributo individual impuesto a los indígenas. Una vez determinado el ingreso de cada *Caja de Comunidad*, la Contaduría impartía instrucciones sobre la naturaleza y el monto de los gastos que podrían llevar a cabo los responsables locales de su administración. La Corona introdujo así mecanismos para maximizar, en aras del bien común, los fondos de las *Cajas*, autorizando sólo usos para los que aquellas habían sido originariamente concebidas (hambrunas y epidemias, por ejemplo) e impulsando el establecimiento de *escuelas de primeras letras*, cuyos costos pasaron a depender, de modo parcial o total, de los ingresos de la *Caja de Comunidad*. Abocadas ya no sólo a evangelizar sino a instruir a los indígenas en el código escrito, el establecimiento de escuelas constituyó un aspecto relevante en la ejecución de esa política de fiscalización de los ingresos y los gastos de las *repúblicas* de indios.

Tanck reconstruye la distribución geográfica de ese proceso de escolarización en once Intendencias del territorio novohispano durante el período 1750-1821, aportando valiosa información como para captar, por ejemplo, diferencias regionales y desigualdades en el desarrollo que tuvo, en el origen, el proceso de escolarización nacional. Una percepción más

²¹ Tanck, *Op. Cit.*, p.160

²² *Ibid*, p.191

fin del avance logrado por las escuelas de primeras letras en el mundo de las *repúblicas de indios* se obtiene al valorar su desarrollo en el nivel de las subdelegaciones administrativas. El cuadro 9 organiza las subdelegaciones que hoy integran el territorio del Estado de México en función del porcentaje de pueblos indios con escuela.

Cuadro 9
Escuelas de indios
en subdelegaciones del hoy Estado de México
1808

<i>Subdelegación</i>	<i>Número de pueblos</i>	<i>Número de escuelas</i>	<i>% de pueblos con escuela</i>	<i>Cálculo teórico de indios por escuela*</i>
1. Lerma	3	3	100	1236
2. Malinalco	22	20	91	965
3. Ecatepec	19	17	89	702
4. Coatepec	5	4	80	1528
5. Temascaltepec	54	42	78	892
6. Zumpango	9	7	78	902
7. Otumba	6	4	66	1578
8. Tenango del Valle	51	30	59	1161
9. Texcoco	42	23	55	1521
10. Metepec	42	21	50	2062
11. Teotihuacan	12	6	50	1401
12. Cuautitlán	22	9	41	2048
13. Ixtlahuaca	59	21	36	2475
14. Chalco	75	22	28	1854
15. Zacualpan	35	4	11	3476
16. Toluca	25 s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

* Cociente de población sobre número de escuelas

Fuente: elaborado a partir de Tanck. *Pueblos de Indios...*, p.226

Como puede verse, valorándolo desde la perspectiva del porcentaje de pueblos indios que contaban con escuela, Lerma ocupaba la cúspide del desarrollo escolar; en tanto Zacualpan representaba en 1808 la subdelegación menos desarrollada escolarmente. Chalco, que integraba entonces zonas del sur lacustre del Valle de México que hoy forman parte del Distrito Federal, ocupaba una posición relativamente débil dentro del conjunto al sostener escuela el 28% de sus pueblos, situación que adquiriría un perfil más alto en Texcoco (55%) y en Coatepec -hoy Ixtapaluca- (80%).

Más allá de las posiciones ocupadas por cada subdelegación, es importante considerar la medida en que esos desarrollos fueron coadyuvando a la constitución de procesos culturales socialmente extendidos pues, como puede notarse, las posiciones mas altas son representadas por subdelegaciones con un corto número de pueblos, cosa que no implica el que fuese en ellas por donde se abriera paso un interés por la escuela socialmente significativo o que contribuyesen, por otra parte, en mayor medida a la configuración de un más nutrido paisaje

de prácticas culturales. Posiblemente tuviese mayor impacto histórico el efecto de *demonstración* cultural que representaban las 23 escuelas texcocanas, concentradas, realmente, en un estrecho corredor territorial, que las 3 escuelas de Lerma, las 4 de Coatepec e, incluso, las 42 diseminadas en el extenso Temascaltepec. ¿Que fenómenos de *demonstración* produjeron los distintos grados de concentración escolar en los sentimientos de estatus entre pueblos, lanzando, quizás por ello, a los que carecían de ella a obtener las suyas propias? Esa dimensión, para la que se carece evidentemente de fuentes primarias, pudo, sin embargo, tener relevancia.

Tanck aporta también información que permite valorar las dimensiones del proceso seguido por la escolarización entre 1750 y 1810 y el origen de las fuentes que intervenían en el sostenimiento de las escuelas en los pueblos de indios. Como puede verse en el cuadro 10, el proceso de difusión de escuelas en las subdelegaciones de Coatepec, Chalco y Texcoco siguió un curso de desarrollo creciente desde mediados del XVIII.²³

Cuadro 10
Noticias de Escuelas de Indios y fuentes de financiamiento
1750-1810

Subdelegación	Periodo I	Periodo I	Periodo I	Escuelas en 1808	Financiamiento en 1808		
	1750-1774	1775-1799	1800-1810		Caja	Pater	Otros
Coatepec		6	4	4	2	2	
Chalco	11	65	22	22	20	1	1
Texcoco	6	16	23	23	23		

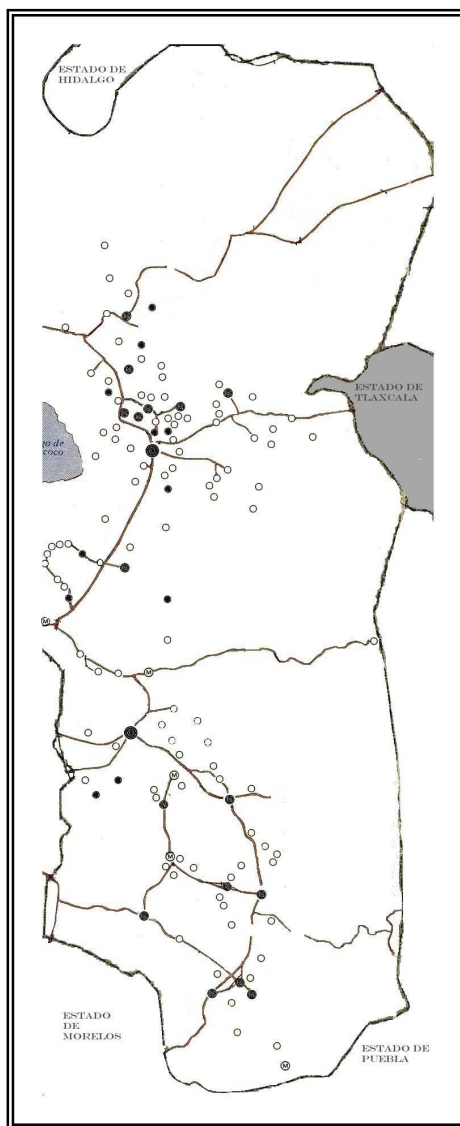
Fuente: elaborado e a partir de Tanck (1999)

Interesado en situar espacialmente los pueblos que pagaban el servicio de maestros de primeras letras, acudí a los *Libros de Indios* que sirvieron de base a Tanck. El volumen 76 del ramo de *Indios* trata sobre las subdelegaciones de Coatepec, Chalco y Texcoco. Los pueblos con gastos autorizados para maestro de escuela que figuran allí son 15, en el caso de Chalco (Ayotzingo, Atlazalpan, Chalco, Mixquic, Tlahuac, Tlaltengo, Cuautlalpan, Temamatla, Juchitepec, Ozumba, Tepetlixpa, Atlautla, Amecameca, Ayapango y Tlalmanalco), 3, en el de Coatepec (Coatepec, Acuatla y Tlapacoya) y 16, también, en el de Texcoco (Texcoco, San Simón, Tepetlaoxtoc, Chicoloapan, Papalotla, Acolman, Tulantongo, Xometla, Chipiltepec,

²³ Llama la atención el caso de Chalco, cuyas cifras revelan un aparente y desproporcionado auge escolar durante el último cuarto del siglo XVII, circunstancia que no registra, cuando lo hace, esas proporciones en ninguna de las 16 subdelegaciones arriba consideradas ni en las 27 restantes que integraban la Intendencia de México, debiendo, por ello, tomársela con cautela y convalidarse, sencillamente, la idea de que la escuela mantuvo en la región un curso expansivo entre 1750 y 1808.

Atenco, Tezoyuca, Nexquipayac, Chiautla, Chiconcuac, Jolalpan y Huexotla). Un total de 31 escuelas, descontadas las 3 de los pueblos que hoy pertenecen al Distrito Federal (Mixquic, Tlahuac, Tlaltenco), eran costeadas en 1808 por Cajas de Comunidad. Los pueblos con escuela pagada con fondos de comunidad figuran en el Mapa 6.

Mapa 6
Ubicación de las escuelas
sostenidas por *Caja de Comunidad*
en la región de Texcoco y Chalco
1808



Fuente: Archivo General de la Nación, *Indios*, Vol. 76
O = pueblos sin escuela

¿Cuántos niños participaban de la escuela? Seguramente eso tuvo que ver con el tamaño del pueblo de indios. En pueblos con un gran número de tributarios, la asistencia era lógicamente mayor. A la escuela de Amecameca, por ejemplo, concurrían cerca de 300 niños hacia finales del siglo XVIII; la de Atlautla acogía a unos 250 y la de Chiconcuac unos 200. Sin embargo, como señala nuestra autora, “en algunas de las escuelas había sólo 20 alumnos”.²⁴

Una imagen del monto que gastaban los pueblos en el sostenimiento del maestro de primeras letras la ofrece el siguiente cuadro.

Cuadro 11
Gastos autorizados en escuelas de la subdelegación de Chalco
1808

Pueblos	Gasto autorizado
Santa Catalina Aiozingo	180.00 pesos
Santiago de Chalco, San Pedro Tlahuac, San Andrés Mixquic, Asunción de Amecameca	100.00 a 120.00 pesos
Santa María Ozumba, Santo Domingo Xuchitepec, Santiago Ayapango, San Estevan Tepétlixpa	50.00 a 99.00 pesos
San Martín Guautlalpan. San Francisco Tlaltengo, San Pedro y San Pablo Atlazalpan,, San Juan Temamatla, San Miguel Atlautla	hasta 49.00 pesos
San Luis Tlalmanalco	n.d.

Fuente: Archivo General de la Nación, *Indios*, Vol. 76

¿De que modo concurren las escuelas de primeras letras pagadas por Caja de comunidad en la configuración de una cultura de lo escolar?

Es posible percibir, en el sentido de nuestra pregunta, al menos dos cursos fundamentales en el movimiento regional de difusión de la escuela. Existía, por un lado, un conjunto de prácticas históricas en torno a la institución pedagógica debidas a las políticas evangelizadoras desplegadas por las órdenes religiosas. Éstas habían sentado una forma institucional íntimamente asociada al espacio eclesiástico (convento, capilla), basada en el espacio abierto anexo a los atrios así como en el espacio interior de los conventos. El primero, relativamente multitudinario y esencialmente centrado en el aprendizaje del catecismo, se desarrollaba diariamente, después de la misa, concentrándose los niños durante 1 o 2 horas. En el segundo - *enseñanza conventual*, como la llama Jarquín- los “nuevos educandos tenían clases... dos

²⁴ Tanck, *Ibid*, pp. 197 y 399.

veces al día, en la mañana y por la tarde; se enseñaba la doctrina, la lectura y la escritura del castellano y el latín. Se escogían a los niños entonados para cantores de la iglesia y se les instruía para servir de ayudantes en las misas. Estos niños formados en los colegios conventuales tenían la obligación de difundir lo aprendido en sus pueblos”.²⁵

Al cauce cultural nutrido por el desarrollo de estas prácticas, que se registran desde el inicio mismo del proceso colonizador, se sumó el provisto por las políticas de escolarización dispuestas por la Corona y por el Arzobispado de México hacia finales del período colonial. La escolarización debida a estas políticas (*Contaduría General de Propios y Arbitrios, Instrucciones* de Rubio y Salinas) transformó de modo relativamente importante ciertos aspectos en el perfil de la institución escolar que hasta entonces habían testificado las sociedades indígenas del Valle de México.

Un nuevo sentido sobre lo escolar vino dado con el énfasis castellanizador de las medidas educacionales metropolitanas. Las transformaciones en cuanto al sentido de la relación pedagógica afectaron no sólo al hecho de que los aprendizajes dejaran de hallarse fundamentalmente vinculados con la teodicea cristiana, sino que consistieron en la emergencia de nuevos conceptos en torno a la utilidad de la instrucción dentro del marco de las relaciones cotidianas, considerados ambos aspectos desde la perspectiva de las grandes mayorías, que hasta entonces habían recibido una relación pedagógica circunscrita al rito.²⁶

Es posible asumir que transfiguraciones de ese tipo en la mentalidad mayoritaria ocurriesen junto con otras que, paralelamente, emergieron en aspectos relacionados con la gestión y sustento de las escuelas. Al depositar en manos de las comunidades el fomento y, hasta cierto punto, la supervisión de los asuntos relativos a las escuelas en lengua castellana, ambas políticas (sobre todo, la de la burocracia virreinal) operaron un *traslado de jurisdicción*

²⁵ Ver: Jarquín, María Teresa. “Educación franciscana”. *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CD-ROM, CONACYT, México, 2002.

²⁶ Según Tanck: “En la práctica, más importante que la legislación, tres hechos contribuyeron a la divulgación de la lengua española entre los indígenas. La primera era la situación demográfica: en lugares donde la población india no era tan numerosa en relación con los mestizos y criollos, se extendió el uso del castellano. La segunda tenía que ver con los contactos entre los grupos sociales: la participación de los indígenas en los mercados, en obras de construcción, en las haciendas, en las minas o en trabajos de servicio en las casas, aumentaba su dominio del español. Finalmente, el intercambio de documentos y declaraciones legales con las autoridades virreinales y la asistencia a escuelas en los pueblos de indios fueron procesos que incrementaron a finales del siglo XVIII y contribuyeron al mayor uso del castellano entre los indios.” Tanck, *Vid.* Nota 20.

que tendió a generar nuevas interpretaciones, actitudes y expectativas sobre la institución escolar y las relaciones de aprendizaje.²⁷

De trasfondo de prácticas de gestión de la escuela centrado en la institución eclesiástica emergió, así, lo que devendría un modelo cultural de largo plazo en la escolarización nacional: el control local de la institución escolar, sobre el que iría construyéndose una tradición de fuerte raigambre en la historia educacional futura del México rural.

El traslado de jurisdicción en materia de fomento y control de la escuela a las comunidades agregó poder a las estructuras de representación civil local, gestando nuevos órdenes de legitimidad, poder y participación en la vida escolar de la república de indios. Gobernadores, alcaldes, fiscales, oficiales de república tuvieron en sus manos la gestión de los fondos de las Cajas de Comunidad, entre ellos los destinados al pago de preceptor. Esto les daba cierto margen de acción en materia de contratación y despido de preceptores, obtención de recursos y prerrogativas de mando. Tanck ilustra algunas de las prerrogativas adquiridas por el cuerpo administrativo local en materia de colecta de fondos para el pago del maestro, la autorización y revocación del contrato a preceptores y el exhorto a los padres para que los enviaran a la escuela.²⁸

Las escuelas sostenidas por Caja de Comunidad representaban sólo un segmento –así fuese, probablemente, el más importante- del movimiento escolar regional de finales del período colonial, que no se reducía a las 31 escuelas con gasto autorizado por la Contaduría General. Las observaciones plasmadas por los contadores revelan la presencia en las repúblicas de indios de un proceso de escolarización autónomo, sustentado pecuniariamente

²⁷ Con diferencias en cuanto al alcance del traslado de jurisdicción, ambas políticas –la de la Contaduría y la del Arzobispado- involucraron de modo importante a las comunidades indígenas en la gestión de la escuela, estimulando la aparición de un criterio social en torno a los aprendizajes que debía proveer. Afloró entonces una corriente de sentido común sobre la institución, su calidad, sentido y pertinencia, como lo deja ver el señalamiento de Tanck en cuanto a que: “Si los moradores de un pueblo no estaban satisfechos con el preceptor, no podían despedirlo si su salario era pagado por la caja de comunidad, porque esta fuente de financiamiento estaba bajo la jurisdicción del gobierno virreinal; por ende, era el subdelegado de la región quien nombraba el maestro y sólo él, con el permiso del gobierno, podía destituirlo. ¿Qué podían hacer los pueblos con un preceptor no deseado? Lo más común era retirar sus hijos de la escuela o mandarlos sin pagar al maestro. Esta táctica se llamaba “aburrir” al maestro “y los maestros compelidos a la hambre se vean precisados a retirarse.” En pueblos donde el sueldo entero venía de las cajas comunales, la república tenía que solicitar por escrito su destitución, que en 50% de los casos estudiados era aprobada y en el resto, negada. En otros casos los gobernantes indígenas llegaban a un acuerdo con el subdelegado y el sacerdote para cambiar al preceptor.” Tanck, *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

por los propios padres de familia que, ocasionalmente, obtienen de éstos autorización de recibir fondos de “ayuda para la escuela” con cargo a la Caja del común.²⁹

Cuántas más pudieron, presumiblemente, existir seguirá siendo una pregunta difícil de responder hasta que estudios particulares sean desarrollados. Además de los procesos sustentados en las iniciativas de los particulares y de la Contaduría General, actores como las órdenes religiosas y las Cofradías gestaron también durante esos años otros tantos impulsos por la escolarización, cuyas dinámicas en el nivel regional nos son, por lo general, desconocidas. Como ha sido señalado por diferentes autores, entre ellos Francisco Xavier Guerra, una de las operaciones ideológicas e intelectuales realizadas por el liberalismo latinoamericano en la hora de la constitución del sentimiento nacional implicó el velamiento de los alcances desplegados por el proceso civilizatorio del Antiguo Régimen.³⁰

El orden de la cultura y las instituciones de lo escolar antes descrito sufrió profundas conmociones como resultado de los cambios que comenzaría a vivir la sociedad mexicana con las guerras de Independencia y con el inestable proceso de definición del poder nacional que siguió, desde su consecución en 1821 hasta la estabilización finalmente lograda con las Guerras de Reforma.

La documentación sobre escuelas disponible en archivos locales de Texcoco y Chalco para este período es prácticamente inexistente. Destruídos algunos de los archivos durante la revolución, escasamente puede hallarse en los acervos que subsisten reportes sobre presencia de escuelas anteriores a 1860, circunstancia que coincide con la notoria ausencia de trabajos de historia educacional de los años posteriores a la Independencia.³¹

²⁹ Evidencias de una escolarización gestada por iniciativa de los particulares se desprenden de las notas levantadas en el campo por los contadores. Por ejemplo, el caso del poblado de Coatepec-Chalco donde, según anotó el contador: “Este pueblo cavecera mantiene Escuela de primeras letras pagada por los padres de familia y se elige en cada un año un indio con el nombre de Alguacil de Escuela quien diariamente junta a los niños para que concurran a ella, cuya práctica se seguirá cuidando el subdelegado que el maestro cumpla con su obligación y sea pagado de su salario acostumbrado y en el caso de que sea necesario removerlo y nombrarse otro o tomar alguna providencia en beneficio de la Educación, irán de común acuerdo el SubDelegado y el Párroco respectivo, sirviendo esta regla para todas las escuelas..” AGN, Indios, Vol. 76.

³⁰ Tratando de valorar el impacto del movimiento de desamortización liberal sobre los supuestos que sustentaban la escolarización durante el viejo régimen, Guerra afirma: “Así pues, de lo que hablan los liberales de la época, es de un tipo de educación particular, la educación moderna bajo el control de las elites del Estado. Cuando se extasian en los años 1820 ante la escuela lancasteriana que acababa de abrirse en la ciudad de México, olvidan señalar –y nosotros con ellos- que reemplaza, en los mismos locales, a la escuela de la Orden de los Hospitalarios, suprimida en 1821”. Guerra, Francois-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, Tomo 1, 267.

³¹ Los trabajos de Lucía García López sobre las escuelas municipales del municipio de Toluca se encuentran entre los pocos que documentan el período. Ver: García, Lucía. “Surgimiento de la escuela pública en el municipio de

Aunque el período se enmarca dentro de una radical transformación de las estructuras de dominio, muchas de las ideas que sustentaron al fomento educativo durante el México independiente prolongaron las que, al respecto, se habían venido sosteniendo hacia finales del coloniaje, que ya trasuntaban el pensamiento de las Cortes de Cádiz, luego inspirador de las posiciones del liberalismo latinoamericano posterior a las guerras de Independencia.³² Del pensamiento gaditano, el liberalismo criollo recupera y adapta a las nuevas realidades de partidos y municipalidades nociones sobre el fomento de las escuelas de primeras letras, encargadas de la instrucción de la infancia popular.

La escuela de *primeras letras* se convirtió en el objeto de una expresa política de fomento y en motivo de disputa entre liberales y conservadores, las dos facciones ideológicas que alternan en el poder del estado durante el inestable ciclo político nacional que se abre en 1821 y que apenas se estabilizará hasta la llegada del juarismo al poder en 1867. Ese lapso, en el que tienen lugar dos ensayos de sistema monárquico, dos intervenciones extranjeras y repetidas idas y vueltas de sistemas de gobierno centralistas y federalistas, el fomento educacional escasamente desbordó el orden de los discursos programáticos plasmándose errática, esporádica y asistemáticamente sobre el terreno popular al que por vocación se hallaba destinado.

Una serie de circunstancias intervinieron en los inciertos derroteros por los que comenzaron a transitar las políticas de fomento escolar. Una, muy importante sin duda, tuvo que ver con el clima de inestabilidad política y militar acarreados por las graves coyunturas nacionales aludidas. Guerra, economía guerrera, leva, ausencia de jurisdicciones públicas, constituyeron circunstancias que recurrentemente perturbaron el despegue de las políticas escolares de los gobiernos de uno y otro signo que se suceden. Los que se inclinaban por la solución centralista, intentaron construir las bases fiscales para el despegue escolar de los municipios, sin alcanzar éxito notable por verse desplazadas, muchas veces, sus políticas por las de cuño federalista, que una y otra vez reenviaron el asunto del fomento educacional a la esfera autonómica de los municipios, mismos que no estuvieron siempre en condición de sostener las escuelas públicas que mandaban los acuerdos políticos nacionales, a veces por la

Toluca: 1819-1863". En: Civera, Alicia (coordinadora). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Toluca, El Colegio Mexiquense, A.C.. pp. 15-50.

³² García, Lucía. "La cultura de la Ilustración y las ideas de gratuidad, obligatoriedad y universalidad: 1780-1821". *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CD-ROM, CONACYT, México, 2002.

estrechez de sus recursos fiscales, por la pobreza o el desinterés de los vecinos en pagar las contribuciones definidas al respecto. Según un reporte de la época, en la municipalidad de Teotihuacan en 1834 “se carecía de escuelas, casi no las hay en los pueblos de la municipalidad y solo mantiene por preceptor a un doctrinero que enseña a los alumnos lo más la doctrina y el conocimiento de las letras... Por cuyas razones sólo existe (escuela) en la cabecera con el auxilio de la contribución directa.”³³

Pero no fueron sólo las perturbaciones político-administrativas o las diferencias de fortuna de Ayuntamientos y vecinos los elementos que directamente explican el magro resultado de las políticas por el establecimiento de escuelas de primeras letras. En último término, ellas derivaban de procesos de carácter estructural relacionados con las políticas de desamortización de bienes en manos de la Iglesia, de las comunidades y de las corporaciones, que tendieron a restar, en el caso, por ejemplo, de los municipios, aquellas fuentes de riqueza que anteriormente habían servido al sostenimiento de las implantadas por la burocracia virreinal.

Como lo analiza Guerra en sus estudios sobre la formación social mexicana en tránsito del viejo régimen a la Revolución, una extensa arquitectura fiscal y distributiva de viejo cuño, consistente en alcábalas, propios y arbitrios, fue desmoronándose a medida que el liberalismo avanzaba en su proyecto de control del estado nacional, provocando profundos y violentos procesos de recomposición social. Desde las comunidades indígenas desposeídas por la desamortización de sus propios y arbitrios (tierras, bienes, recursos, formas de representación y jurisdicción) hasta la desaparición de obras pías, bienes eclesiásticos, pósitos y gremios, distintas medidas de política social del liberalismo tendieron a desarticular las estructuras de la reproducción social, destruyendo extendidos espacios de vida social y aniquilando muchos de los alcances civilizatorios del viejo régimen, entre ellos el escolar.³⁴

³³ Comisión de Estudios Históricos, *150 años de la educación en el Estado de México*, Toluca, Dirección de Educación Pública del Estado de México, 1974, 33.

³⁴ De un modo sugerente, este autor apunta la aparición de un proceso de desescolarización como resultado de la disolución del régimen colonial. Al decretarse las distintas formas de desamortización liberales, la red escolar que operaba fundada financieramente en los propios, en las obras pías y en la acción cultural del clero, tendió a desarticularse y desaparecer. Guerra señala: “Únicamente estudios regionales precisos podrán decirnos la amplitud de la catástrofe cultural de los pueblos del interior del país, aquellos a los que la desaparición de los propios privaba de recursos para sus escuelas. Estas debieron ser muy numerosas, tanto en los pueblos blancos como en los pueblos indios, pues la redacción y las firmas indias de muchos documentos de mitad del siglo XIX, son a veces preciosos indicios de la amplitud de esta alfabetización del Antiguo Régimen...”. Guerra, *Op. Cit.*, 268.

¿De que manera se vio afectada durante estos primeros años del *nuevo régimen* la red escolar de los pueblos indios de Texcoco y Chalco descrita? Conocerlo implicaría adentrarse en una investigación ajena a nuestros intereses presentes. Sin embargo, un síntoma general de que tendieron a desmantelarse resulta serlo la alarma con que liberales y conservadores interpretaron el estado de la instrucción pública en el estado a lo largo del dilatado período de estabilización del poder gubernativo.³⁵

Noticia más importante sobre actividad escolar en los municipios y pueblos texcocanos y chalquenses comienza a obtenerse a partir de 1870, fecha hacia la que la actividad escolar se registra de modo permanente en las cabeceras municipales. Hasta entrada la década del sesenta, pocos pueblos sujetos contaron con escuelas sostenidas con fondos municipales. Pueblos como La Purificación, Tulantongo, Coatlinchán, Nexquipayac, Acuéxcomac y otros del rumbo de Texcoco, lo mismo que Atlazalpan, Acuautila, Cuautlalpan, Chimalhuacán y Ayotla en el de Chalco tuvieron escuelas financiadas por sus municipios. Sin embargo, las escuelas de los pueblos sujetos mostraban gran inestabilidad, suspendiendo frecuentemente el servicio por la renuncia de mal pagados docentes que, mas temprano que tarde, terminaban abandonándolas.

Una imagen aproximada de la escolarización en los pueblos sujetos puede construirse tomando como base datos municipales de los años 1870 y 1878 proporcionados por John Tutino, quien trata sobre el movimiento escolar verificado entonces en el Distrito de Chalco, destacando la expansión de la enseñanza primaria, cuyos planteles más que se duplicaron al pasar de 27 a 72.³⁶

³⁵ Comisión de Estudios Históricos, *Op. Cit.*, pp. 11-62.

³⁶ Ver: Tutino, John. "Entre la rebelión y la revolución: compresión agraria en Chalco, 1870-1900". En: Tortolero, Alejandro (coord). *Entre lagos y volcanes. Chalco Amecameca: pasado y presente. Zinacantepec*, 1993. Vol.1, pp. 365-411.

Cuadro 12
Escuelas primarias oficiales en los Municipios
De Chalco en 1870 y 1878

Municipio	1870		1878		Variación
	niños	niñas	niños	niñas	
Amecameca	2	1	7	1	5
Atlautla			4		4
Ayapango	2		3		1
Ayotzingo	2		4	1	3
Cocotitlán	1		2	2	3
Cuatzingo			5		5
Chalco	1	1	6	1	5
Ecatzingo	1		3		2
Ixtapaluca	4		7	1	4
Juchitepec	1		2	1	2
Ozumba	2	1	4	1	2
Temamatla	1		2	1	2
Tenango	1		3	1	3
Tepetlixpa	1		3	1	3
Tlamanalco	4	1	5	1	1
Total	23	4	60	12	45

Fuente: Tutino, "Entre la rebelión y la Revolución..."

Como la información rescatada por Tutino agrega solo el nivel municipal, no es posible saber en detalle cuantos y cuales pueblos sujetos a cabecera contaban con escuela en el año 1870. Sin embargo, considerando que las cabeceras estuvieron llamadas a establecerlas, al menos en número de una para cada sexo, rápidamente se desprende de las cifras del cuadro que la extensión de la escuela pública al interior municipal era un proceso que apenas se registraba en el caso de los municipios de Amecameca, Ayapango, Ayotzingo, Ixtapaluca, Ozumba y Tlamanalco. Razonado en estos términos, puede afirmarse que 37 de los 47 pueblos sujetos a cabecera que había en el distrito en 1870 carecieron de escuela pública.

A inicios de la década del sesenta, las cabeceras municipales son las que concentran el poco de movimiento escolar sostenido que se registra en los Distritos, constituyendo, por ello, los centros desde donde irradia la moderna ideología liberal en torno a la instrucción y el orden cívico. Fueron, también, el espacio en donde el campesinado de los pueblos sujetos aprehendería culturalmente la noción de *lo escolar* como actividad práctica dotada de sentidos en relación con el género, con el status y con el control local de los procesos que en ella se desarrollaban.

Desde estas primeras décadas de vida independiente, las escuelas de cabecera actuaron como el modelo sobre el que la población de los campos circundantes fue formando sus conceptos culturales sobre la escolarización, generando progresivamente lo que bien podríamos entender como un imaginario colectivo en torno a la institución a la que debía

aspirar la población rural. Aunque los lugares comunes de ese imaginario emergerían con fuerza años más tarde, al calor de las políticas escolares del porfiriato, algunos de sus primeros rasgos se originan en las disposiciones en materia educacional dictadas sucesivamente por los gobiernos liberales en 1833, 1850 y 1861.³⁷

Un elemento central de las políticas educativas del gobierno mexiquense del período fue el delegar al municipio la conducción del fomento educacional. Carente de poder financiero y capacidad burocrática, no podía existir otra solución al fomento de la educación popular que la de reconocer la jurisdicción municipal. Lejos estaba el poder central de construir bases financieras para subvenir los costos del fomento educacional, así como de disponer de cuadros burocráticos que lo condujesen, lo cual necesariamente condujo a la recuperación de dos mecanismos puestos en marcha por el antiguo régimen: 1) el establecimiento de cuerpos locales encargados de la gestión escolar; 2) la definición de fuentes internas para su financiamiento.

Desde la *Ley Orgánica Provisional para el arreglo del Gobierno Interior del Estado*, de 1824, hasta la *Ley de Instrucción* dictada por el gobernador Mariano Riva Palacio en 1850, el fomento y la gestión de las escuelas se hizo recaer en cuerpos administrativos locales, que quedaban encargados del establecimiento de escuelas, la selección de preceptores y el control de los procesos escolares, valiéndose para ello del manejo de los propios recursos municipales.³⁸ Al igual que en el sistema colonial, las políticas liberales marcaron un origen local a las fuentes de recursos para el fomento educativo. No se apelaba, en esta ocasión, a fondos de naturaleza comunal (los antiguos propios), sino al recurso de la capitación, o contribución individual, coherente con las teorías individualistas de la ciudadanía enarboladas por el liberalismo. Al debilitarse los recursos *propios* por efecto de los procesos de desamortización, un largo camino en la ampliación de bases de contribución fiscal ciudadana deberían recorrer las políticas del siglo XIX como para garantizar la expansión del sistema, cosa que ocurriría sólo hasta el porfiriato.

Los ordenamientos del liberalismo mexiquense refrendaron la constitución de cuerpos locales, hecho que implicó la continuación de una cierta tradición en la gestión escolar,

³⁷ Comisión de Estudios Históricos, *Op. Cit.*, pp. 28-62.

³⁸ *Ibid*, pp., 21-39.

interesante en cuanto al estudio de los procesos escolares que irrumpirían con la escolarización federal de inicios del siglo XX.

Así, la escolarización rural de inicios de la vida independiente se enmarcó, generalmente, en el espacio de las cabeceras municipales, desde donde comienza a generarse un proceso de paulatina ampliación escolar hacia el entorno campirano. Por diferencia de las escuelas que esporádicamente surgían en el interior municipal, las de las cabeceras eran instituciones más estables, pues a ellas se consagraba el siempre errático monto de las recaudaciones por capitación.

Generalmente, la escuela de cabecera se ve apadrinada por el poder local que, desde mediados de siglo, se integra en las llamadas *Juntas de Instrucción Pública*, integradas por el presidente del Ayuntamiento, el Cura Párroco, el Vocal edilicio del ramo y un cierto número de ciudadanos nombrados por esos funcionarios. Las *Juntas* quedan encargadas directamente del fomento educacional.³⁹

Rodeada de los actores centrales del poder local, que apadrina con boato muchos de sus actos públicos, privilegiada en la distribución de los recursos fiscales del municipio, con el avance del siglo, el carácter modélico de la escuela de cabecera profundizaría sus diferencias con las instituciones escolares del entorno rural inmediato, al insertarse, por ejemplo, sistemas de jerarquía curricular (escuelas de 1ª, 2ª y 3ª clase; modalidades rudimentarias, elementales y superiores); o diferencias en el status del servicio (sostenimiento de la separación de sexos en las cabeceras, creación de escuelas mixtas en el interior municipal), como podremos analizarlo a continuación.⁴⁰

1.2 El Porfiriato y la estructuración de un sistema público de enseñanza, 1873-1911.

Como se acaba de apuntar, la difusión de la escuela en el interior municipal que nos devela Tutino fue resultado de las políticas seguidas por el Gobernador García orientadas a la construcción de un servicio de instrucción pública para la escolarización de masas.

García, que gobernó el estado entre 1872 y 1875, adoptó medidas organizativas que sentaron bases para la notable expansión que tuvieron los procesos de escolarización pública

³⁹ Ley de Instrucción dictada durante el gobierno de Mariano Riva Palacio. *Ibid*, p.39.

⁴⁰ Un seguimiento puntual de la evolución de los códigos normativos del sistema público de enseñanza se encuentra en: Saladino, Alberto. *Estado de México: educación y sociedad, 1867-1911*. Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1982.

en la entidad durante el Porfiriato. Al promulgar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, la Ley de Instrucción Pública decretada por él en 1874 señalaba el establecimiento de escuelas para ambos sexos en cada cabecera municipal, cosa que se reflejó en los procesos de escolarización de las cabeceras que acabamos de ver. Como señala Tutino, a medida que las políticas del Gobernador Alberto García enfatizaron en destinar un mayor monto porcentual de los impuestos y contribuciones personales a la extensión de la instrucción pública, la situación tendería a variar. Hacia 1878, cuarenta y cinco nuevas escuelas se habían agregado a la red de planteles del estado, lo que implicaba el que casi todos los pueblos que carecían de escuela ocho años atrás, contasen ya con una. Esta apreciación, empero, debe matizarse pues había pueblos como Cuautlalpan, Atlazalpan, Acuatla y algún otro más que sostenían planteles separados para niños y para niñas, por lo que no es exacto decir que las 45 nuevas escuelas tomaron espacio en idéntico número de pueblos (o barrios) carentes de ellas en 1870.

La política desarrollada por el gobierno se basó en un mecanismo básico: la creación de Juntas de Instrucción Pública en cada cabecera municipal. Dichas Juntas quedaron directamente encargadas de las tareas del fomento escolar y se hallaban integradas por el Presidente Municipal, el síndico del Ayuntamiento y tres vecinos nombrados por el cabildo. Las Juntas nombraban y removían preceptores, vigilaban la recaudación, hacían propuestas al Ayuntamiento en torno a los rubros del gasto escolar, invitaban a los vecinos a colaborar con la escuela, vigilaban la asistencia de los niños y la marcha del proceso de enseñanza.

Aunque existió una percepción crítica acerca del papel de dichas Juntas en el desarrollo educacional del estado, lo relevante de ellas es que prolongaron las tradiciones de control local de los procesos escolares.⁴¹ Como se ha destacado ya, esa fue una tradición inaugurada por las políticas de escolarización de finales del siglo XVIII, que sentaban la existencia de un cuerpo local de gestores de los *gastos de comunidad*, siendo más tarde continuada por las políticas liberales del Gobernador Mariano Riva Palacio (1850) y Felipe Berriozabal (1861). Refrendadas por el gobernador Jesús A. García a inicios de la década del setenta, las Juntas mantuvieron su vigencia como cuerpo administrativo local encargado del fomento escolar prácticamente durante todo el período del Gobernador José Zubieta (1880-1889). En otras

⁴¹ En su momento, existieron opiniones críticas sobre el desempeño real de las Juntas. Entre otras, las del futuro gobernador José Vicente Villada, que las derogó definitivamente en 1889. Bazant, *Op. Cit.*, pp. 61-63.

palabras, las prácticas de control local señaladas habían descrito, en la última fecha, un decurso de cerca de cien años.

Durante el porfiriato, la estructuración de un sistema de instrucción pública avanzó en el Estado de México de modo acelerado, colocando a la entidad en la situación de ser una de las que había logrado desarrollar, en mayor medida, un servicio escolar público de enseñanza primaria, fundado en mecanismos de administración, información y control sobre el sistema relativamente eficiente. Como ha señalado Mílada Bazant, las buenas relaciones que tuvieron los gobernadores mexiquenses con el General Porfirio Díaz les granjearon un cierto margen de autonomía en cuanto al diseño y ejecución de políticas que localmente reflejaban el sentido modernizador que presidía el interés federal, permitiéndoles desplegar una “administración prácticamente autónoma, beneficiosa desde cualquier punto de vista y que no todas las entidades disfrutaron”.⁴² En el concierto de los gobernadores estatales de este período, figuras como José Zubieta, José V. Villada, entre otras pocas más, tenían mucho de que presumir a la hora de expresar su lealtad al ideal porfirista.

De manera general, las políticas de desarrollo del sistema de enseñanza primaria pública desarrolladas en el Estado de México durante los años 1880-1911 se orientaron hacia el logro de un sistema centralizado de enseñanza, dotado de una base de financiamiento estable, basado en la articulación de los niveles de poder estatal, distrital y municipal. A pesar de que existió en el transcurso de estos años algún énfasis en modelos de gestión mayormente basados en las instancias locales, puede señalarse que durante el período fueron superadas las inestabilidades que inducían en el sistema los frecuentes cambios de política que éste vivió durante las pugnas entre centralistas y federalistas y, lo que fue centralmente importante, se configuró una política de recaudación del impuesto de instrucción estable y centralizada que le permitió a los distintos gobiernos el control del sistema. Gracias a una política de financiamiento que, de modo creciente, se fue centralizando y perfeccionando sus mecanismos de exacción sobre los pobladores fue que los regímenes porfiristas en la entidad lograron expandir la escolarización primaria popular a lo largo del territorio de la entidad.

Ese fue el eje y la condición de posibilidad de la política, como destaca Bazant. Ciertamente, en su transcurso pueden registrarse diferencias en cuanto al margen de autonomía que se concedía al nivel municipal en materia de gestión de las escuelas, como fue

⁴² *Ibid*, p.17.

el caso, por ejemplo, de la existencia y las atribuciones de las *Juntas de Instrucción Pública* locales, cuyo papel fue protagónico durante los gobiernos de García y Zubieta y que quedaron anuladas durante el de Villada, pero, lo central fue que, durante el período se fueron consolidando los procesos de fiscalización del impuesto de contribución directa en beneficio de la instrucción (elaboración de padrones de contribuyentes, cobro y castigo a la evasión) que, si bien no dejaron de plantear límites al crecimiento escolar, constituyeron una base firme sobre la cual la red de escuelas primarias funcionó de modo relativamente persistente durante los años 1880-1890.

La escolarización avanzó mucho en la región de Texcoco y Chalco en el lapso 1870-1887. En el caso de Chalco (cuyos avances hacia 1878 analizamos antes a partir de Tutino), la expansión escolar registrada en 1887 muestra como los avances se habían centrado, básicamente, en el establecimiento de planteles para la educación de las niñas. Los cuadros que siguen expresan esos desarrollos en el caso del Distritos de Chalco (cuadro 13). La situación de la escuela pública en el de Texcoco (para el que no se cuenta con un registro de escuelas en 1870 que permita establecer comparaciones) puede apreciarse en el cuadro número 14.

Cuadro 13
Escuelas primarias oficiales en los Municipios
del distrito de Chalco en 1870 y 1887

Municipio	1870		1887		Variación
	Niños	niñas	niños	niñas	
Amecameca	2	1	7	1	5
Atlautla			4	1	5
Ayapango	2		4	1	3
Ayotzingo	2		4	2	4
Cocotitlán	1		2	1	2
Cuautzingo			5	2	7
Chalco	1	1	5	1	4
Ecatzingo	1		3	1	3
Ixtapaluca	4		6	4	6
Juchitepec	1		2	1	2
Ozumba	2	1	4	1	2
Temamatla	1		3	1	3
Tenango	1		3	1	3
Tepetlixpa	1		3	1	3
Tlalmanalco	4	1	5	1	1
Total	23	4	60	20	53

Fuente: Tutino, *Entre la rebelión y la Revolución..* (1870); *Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador constitucional Lic. José Zubieta.* Toluca, Imprenta del Instituto Literario y de Pedro Martínez. (1887)

Cuadro 14
Escuelas primarias oficiales en los Municipios
del distrito de Texcoco en 1887

Municipio	niños	niñas
Acolman	9	1
Atenco	4	1
Chiautla	5	1
Chicoloapan	1	1
Chiconcuac	3	1
Chimalhuacan		
Magdalena	3	
Papalotla	1	1
Teotihuacan	9	1
Tepetlaoxtoc	7	1
Tezoyuca	2	1
Texcoco	25	2
Total	74	12

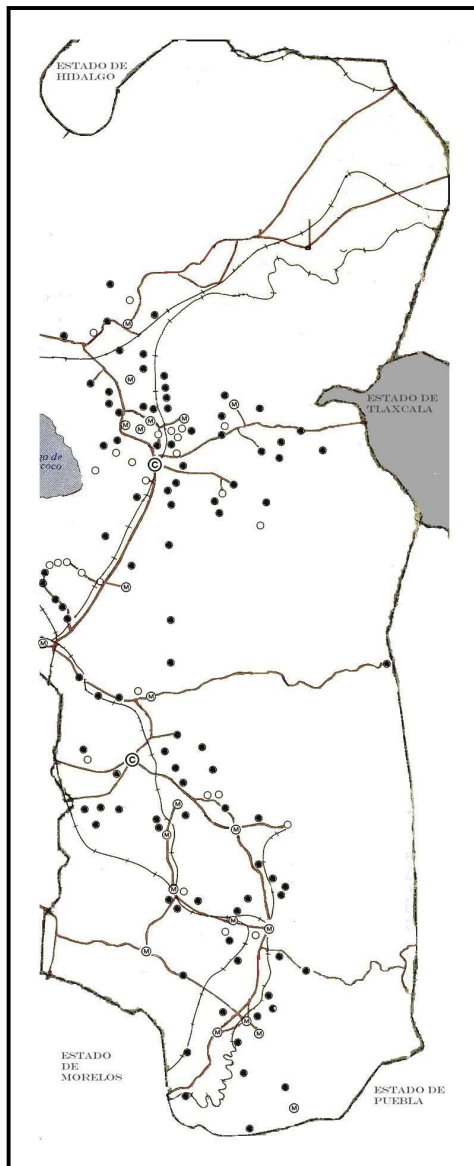
Fuente: Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador constitucional Lic. José Zubieta ...

Hacia 1886, los censos escolares de las Jefaturas Políticas de ambos Distritos revelan la presencia de escuelas oficiales en la gran mayoría de los pueblos del interior municipal. En ese año, en las postrimerías del régimen de Zubieta, el sistema alcanzó un nivel máximo de cobertura, que no lograría sostener durante mucho tiempo y al que sólo regresaría muchos años después de finalizada la Revolución, durante la década del treinta, cuando actuaban compensadamente los sistemas estatal y federal.

El mapa 7 señala gráficamente la extensión de la red escolar pública. Como puede verse, pocas localidades carecían de escuela en 1886. Se puede, incluso, pensar que algunas de las que aparentan no contar con ella (círculos en blanco), la tuviese en realidad, tratándose simplemente de que la escuela se hallaba cerrada por renuncia del preceptor, cosa que entonces ocurría con frecuencia por problemas con el pago oportuno de salarios.

En las cabeceras municipales (representadas por un círculo con una letra *M* dentro), existía, normalmente, una escuela primaria para niños y otra para niñas, lo que constituía, sin duda, un avance pues sólo 4 de las 16 cabeceras municipales del Distrito de Chalco contaron con escuela para niñas en 1870. Las cabeceras de Distrito (letra *C* encerrada en un círculo) tenían, incluso, más de dos escuelas oficiales. En los pueblos sujetos a los municipios había, por lo regular, una sola escuela, que era para niños, aunque algunos de mayor importancia (como Ayotzingo, Atlazalpan, Cuautzingo, Cuautlalpan, Ayotla y Acuaotla, del Distrito de Chalco y Coatlinchán del de Texcoco) contaban también en ese año con escuelas para cada sexo.

Mapa 7
Escuelas elementales públicas en pueblos de
los Distritos, 1886



Fuente: AHEM, Fondo Educación, Serie Primarias, V.2, exp. 52
O pueblos sin escuela.

El cuadro 15 expresa los avances de la escuela primaria pública en los pueblos del interior municipal. De los 98 sujetos a cabecera de municipio, solamente 13 carecían de escuela pública en 1886. El total de escuelas era, sin embargo, mayor del que expresa esa diferencia (85) ya que algunas se habían establecido en barrios de las cabeceras, particularmente en el Distrito de Texcoco, Chiconcuac, Chiautla y Acolman, en cuyas cabeceras se habían

escolarizado barrios como San Diego y Santa Cruz (Texcoco), Santa María y San Pablo (Chiconcuac), Chimalpa (Chiautla) y San Marcos Nepantla (Acolman).

Cuadro 15
Pueblos sujetos sin Escuela en 1886

Chalco			Texcoco		
Municipio	pueblos sujetos	pueblos sin escuela	municipio	pueblos sujetos	Pueblos sin escuela
Amecameca	6	0	Texcoco	28	7
Atlautla	3	0	Acolman	7	1
Ayapango	4	1	Atenco	3	0
Ayotzingo	4	1	Chiconcuac	-	-
Cocotitlán	1	0	Chiautla	4	1
Cuautzingo	3	0	Chimalhuacan	1	1
Chalco	4	0	Tezoyuca	1	0
Ecatzingo	2	0	Tepetlaoxtoc	5	0
Ixtapaluca	5	0	La Magdalena	2	0
Juchitepec	1	0	Chicoloapan	-	-
Ozumba	3	0	Papalotla	-	-
Temamatla	2	0			
Tenango	3	1			
Tepetlixpa	2	0			
Tlalmanalco	4	0			
	47	3		51	10

Fuente: Elaborado a partir de AHEM, Fondo Educación, Serie Primarias, V. 2, Exp. 52

La centralización desarrollada durante el Porfiriato descansó sobre una articulación de los niveles de gobierno estatal, distrital y local. Las directrices dictadas desde el centro del sistema eran recuperadas por las Jefaturas Políticas de Distrito que, a su vez, las hacían descender a las Presidencias Municipales y éstas a sus Ayuntamientos y a los Jueces Auxiliares, encargados del orden en los pueblos sujetos. Aunque durante la primera mitad del proceso de expansión, existieron las Juntas de Instrucción Pública, que concentraron funciones de recaudación y control que luego les serían restadas, en lo esencial sobre este esquema descendente de mando operó la lógica de la centralización del sistema de instrucción pública que entonces se desarrolla.

La recaudación del impuesto de instrucción (la *contribución* o *capitación*, como se les conocía popularmente), operaba de esa forma: los Jefes Políticos recibían la orden de levantar padrones de contribuyentes en pueblos, barrios, haciendas y ranchos de su jurisdicción con el objeto de tener información precisa de cuántos y quienes debían contribuir. Los Jefes derivaban estas instrucciones a las Presidencias Municipales que, a su vez, las turnaban a los Jueces Auxiliares quienes, finalmente, procedían, encargándose de la tarea de empadronar, de cobrar a los vecinos y de sancionarlos si no cumplían. El total recaudado se concentraba en las

cabeceras municipales para, desde allí, fluir hacia las cúspide política y burocrática del sistema, en la ciudad de Toluca, desde donde, luego, retornaría a las localidades en función de las demandas dirigidas al sistema de instrucción.

También el control técnico pedagógico operaba bajo ese patrón de niveles de gestión social. Encargado el nivel distrital de hacer cumplir las leyes de enseñanza obligatoria, procedía a organizar en los municipios la política de escolarización, convocando a los presidentes municipales a elevar las necesidades escolares de sus jurisdicciones; éstos instruían al cuerpo de Jueces Auxiliares para que organizaran a los vecinos de los pueblos, vigilasen el acondicionamiento de los locales necesarios y se encargasen de velar por que los vecinos enviasen a sus hijos a los centros. Las presidencias presentaban o hacían llegar a los Jefes Políticos de Distrito los candidatos para ocupar el puesto docente. Centralmente esas demandas eran procesadas, autorizándose el pago de maestros y controlando la marcha de los planteles mediante el cuerpo de inspectores. Como señala Bazant, la supresión de las *Juntas de Instrucción Pública* ejecutada por Villada durante sus primeros meses en el gobierno, tendió a restar poder decisorio a los niveles municipal y distrital, desplazándolo hacia el cuerpo de inspección técnica del centro.⁴³ Sin embargo, como ocurría con la recaudación, el sistema operó bajo esa lógica de integración entre niveles jurisdiccionales de gobierno.

Implementada bajo la lógica descrita, la política educacional pronto tuvo un impacto notable en la difusión y extensión de la enseñanza primaria a las regiones rurales, marcadamente ausentes hasta entonces de los procesos de escolarización. El presupuesto destinado a educación creció de un modo constante hasta 1897, fecha en que comienza a declinar a pesar de que siempre se mantuvo en un nivel muy superior al del período anterior a 1870. El gasto educativo, que en 1870-1871 representaba el 17% del presupuesto estatal, pasó a representar el 41% en 1877-1878 y mantuvo esa proporción hasta 1904, último año del gobierno de Villada. Buena parte de lo erogado en educación pública se destinó al nivel de la enseñanza primaria, al que se le dedicaba alrededor de las tres cuartas partes del total. El número de escuelas primarias, por ejemplo, que en 1870 era de 439, creció sostenidamente hasta 1889, año en el que se produce la expansión máxima del aparato escolar con un total de 1113 escuelas, manteniendo, desde allí hasta 1910, un promedio de 960 planteles.

⁴³ Durante el gobierno de Zubieta existieron Juntas a nivel tanto de Municipio como de Distrito. Con Villada, las municipales se suprimen subsistiendo sólo las distritales.

Cuadro 16
Número de Escuelas en el Estado de México
1870-1910^a

Año	Hombres	Mujeres	Mixtas	Total
1870				439
1874	651	97		748
1878	787	133		920
1889	838	175		1113
1890	829	153		982
1892	846	142		988
1894	744	153	93	990
1896	720	168	75	963
1898	742	177	0	919
1900	793	220	0	1013
1903	726	179	38	943
1910	631	197	90	918

a Elaborado a partir de: Tutino (1870), Bazant (1874, 1878, 1889, 1896, 1903, 1910), Saladino (1890, 1892, 1894, 1898, 1900)

Durante todos estos años, los distritos de Texcoco y Chalco ocuparon posiciones de primer orden en el movimiento escolar de la administración estatal. En 1887, por ejemplo, las escuelas con que contaban (86 en Texcoco, 80 en Chalco), los llevaron a ocupar la tercera y la quinta posición entre los 15 Distritos en que se dividía el estado, ubicándose por sobre otros que los superaban en renta e importancia política como Lerma, Sultepec y Toluca. Diez años más tarde, ambos distritos mantenían una relevancia similar: Texcoco ocupaba la segunda posición y Chalco la sexta.

Esto intervenía, probablemente, en el hecho de que los distritos se contasen entre los más alfabetizados del Estado de México. En 1895, Texcoco ocupaba el primer lugar estatal en cuanto a porcentaje de personas que sabían leer y escribir (28.7%); Chalco se ubicaba en el quinto lugar (15.1%). Quince años más tarde, en 1910, Texcoco ocupaba la segunda posición, por debajo del Distrito de Tenango, con un 22.5 %, cifra que mostraba un retroceso en su índice de alfabetización. En ese año, Chalco había incrementado su índice al 19.6 % de los censados.⁴⁴

Interpretar la evolución del alfabetismo en los Distritos entre 1895 y 1910, particularmente la caída que sufre en Texcoco, permite introducir aquí el análisis de procesos vividos por el sistema escolar estatal durante los gobiernos de Vicente Villada (1889-1904) y Fernando González.(1904-1911), cuando, a pesar de la centralización administrativa, técnica, curricular y política que logra tener el sistema, se produce un fenómeno de contracción del servicio escolar, particularmente en el que se brindaba a las comunidades rurales.

⁴⁴ Bazant, *Op. Cit.*, p. 115.

Como pudo verse ya, el sistema público de enseñanza alcanzó un momento cúspide hacia 1889, cuando operaron en la entidad un total de 1113 escuelas, en su mayoría primarias. Alcanzado ese nivel, durante los años posteriores la red escolar sufriría una contracción cercana al 15% (en promedio) en el número de sus unidades. Como lo ha analizado Bazant, esta contracción se debió a políticas de racionalización de costos involucrados en el sostenimiento de escuelas puestas en práctica desde 1890, particularmente por el gobernador Fernando González, cuya filosofía esencial al respecto postulaba que era mejor, sobre todo en los pequeños y pobres pueblos del campo mexiquense, mantener pocas pero buenas escuelas. No se sugiere que la caída en los índices de alfabetización que registra el Censo Nacional de 1910 en Distritos como Ixtlahuaca, Tenancingo y Texcoco se viese directamente debida a la reducción de la cobertura escolar que se produce entre 1890 y 1910. Como lo han señalado autores como Antonio Viñao, la alfabetización es un fenómeno que no se asocia exclusivamente al desarrollo de la institución escolar, sino también a procesos culturales más amplios, como las prácticas informales de instrucción o las confesiones.⁴⁵ Sin embargo, es posible pensar que la contracción escolar apuntada tuviese algún un impacto sobre el alfabetismo popular.

En el caso de nuestros distritos, la reducción de la cobertura escolar entre 1887 y 1900 actuó de modo diferenciado, afectando sobre todo al de Chalco (ver cuadro 17).

Cuadro 17
Escuelas Primarias Públicas en los Distritos de Texcoco y Chalco
1887-1900

							Texcoco
	Total de Escuelas	De Hombres	De Mujeres	Mixtas	Inscripción Hombres	Inscripción Mujeres	Escuelas Particulares
1887	86	74	12		3902	730	11
1897	87	74	13		3425	1002	13
1898	88	74	14		3470	1147	14
1899	85	68	17		3462	1025	10
1900	91	75	16		3646	1172	12
							CHALCO
1887	80	60	20		3420	1651	17
1897	75	47	18	10	2796	1576	18
1898	74	55	19		2653	1383	21
1899	69	48	21		2613	1429	21
1900	62	53	9		2109	1295	24

Fuente: *Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador constitucional Lic. José Zubieta... (1887); Memoria que el ciudadano General José Vicente Villada presenta a la H. Legislatura del Estado de México acerca de sus actos como gobernador constitucional durante el cuatrienio 1897 a 1901... (1897-1900)*

⁴⁵ Viñao, *Op. Cit.*, pp. 27-90.

La contracción en el número de planteles operó en base a las políticas de fusión escolar y racionalización del gasto educativo seguidas por Villada y González, respectivamente.

La política de *fusión* escolar, implantada por Villada al poco tiempo de asumir el cargo y decretar la *Ley de Instrucción Pública* de 1890, pretendió racionalizar el gasto educativo que realizaba el gobierno en el pago de salarios docentes. La administración educativa central pretendió economizar salarios docentes cancelando aquellas escuelas cuya existencia no justificaban sus cifras de inscripción y asistencia, o bien fusionando en una escuela *mixta* los planteles escolares que servían separadamente la enseñanza de los niños y de las niñas en las poblaciones menores. La política tuvo un impacto importante sobre la cobertura hasta entonces alcanzada por la red escolar estatal y sobre los consensos sociales en torno a la institución.

La fusión escolar y el avance consecuente de la escuela *mixta*, generaron importantes procesos de resistencia social en las localidades, en los cuales se hicieron manifiestas las representaciones culturales dominantes sobre la institución, sus relaciones pedagógicas y sus procesos de gestión.

La resistencia social a la fusión escolar expresó distintas motivaciones socioculturales en relación con el orden de la cultura y las prácticas escolares. En primer término, movilizó ciertas concepciones sobre los géneros en la relación pedagógica. Autoridades y vecinos de ambos distritos se rehusaron a la unificación curricular de los sexos en la escuela y al establecimiento de relaciones pedagógicas “incorrectas”, como era el que las niñas fuesen enseñadas por un maestro o que, por el contrario, fuese una receptora la que instruyese a los varones.

Algo como eso puede desprenderse del escrito que dirigieron al Presidente Municipal de Texcoco vecinos del pueblo de La Purificación, cuando expresaban las siguientes consideraciones sobre la reciente medida de cerrar la escuela de niñas para reunir a todos los alumnos en una escuela *mixta*.

.. y como quiera que es verdaderamente necesaria la existencia de ese plantel, pues que a él concurren diariamente mas de ochenta alumnas, sobre llevar ese número a la otra escuela que sería una enorme aglomeración, ni las educandas

recibirían la indispensable instrucción ni aprenderían las labores propias de su sexo.⁴⁶

En 1890, La Purificación era uno de los pocos pueblos sujetos a cabecera que contaba con planteles de enseñanza primaria para uno y otro sexo. Además de manifestar preocupación por la pérdida de una instrucción curricularmente adecuada a las niñas, es posible pensar que la objeción de los vecinos comportaba también cierta noción de pérdida de estatus para el pueblo que, al dejar de tener sus dos planteles, caía en la circunstancia del común de los del municipio que tenían sólo una escuela que enseñaba, por la mañana, a los niños y, por la tarde, a las niñas. Más adelante manifiestan “que existe el local para una y otra escuela como es público, en perfectas condiciones de higiene, perfectamente ventilado y útiles para el servicio que puede hacerse con regularidad”.⁴⁷

En otras objeciones comunitarias a la fusión de planteles, el problema no lo constituye tanto la desaparición de un curriculum específicamente orientado a las niñas, sino la presencia en la escuela de relaciones de género pedagógicamente pertinentes. En un escrito donde el Jefe Político de Chalco informa sobre las consultas que ha desarrollado con las autoridades municipales del Distrito emerge claramente una noción de correspondencia entre géneros dentro de la relación de enseñanza:

En las distintas conferencias que el suscrito ha tenido con los Presidentes Municipales del Distrito con motivo del nuevo presupuesto, en la parte que se refiere a las Escuelas mixtas; los mismos Presidentes han formado opinión de que sería mas apropiado que las Escuelas de que se trata fueran servidas por los Preceptores; pues concurriendo a los establecimientos niños grandes generalmente faltos de educación y con los resabios consiguientes de los que alejados del trato social y dedicados a los trabajos rudos del campo están acostumbrados a ser tratados con dureza, siendo por lo mismo imposible a las Preceptoras educar y poder instruir a niños que necesitan respetar a sus Maestros para recibir la instrucción primaria. Y como esta Jefatura tiene la misma opinión, propone para dar cumplimiento a lo ordenado por esa Superioridad en el 2º punto de la comunicación relativa n° 2249 de 16 del corriente el que los Preceptores respectivos queden al frente de las escuelas mixtas esperando que la misma Superioridad se servirá comunicar a esta oficina

⁴⁶ Jefe Político de Texcoco a Secretario General de Gobierno, Texcoco, 26 de junio de 1890. AHM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 7

⁴⁷ *Ibid.*

lo que tenga a bien resolver para dejar instaladas las escuelas mixtas en el Distrito.⁴⁸

En opinión de las autoridades de los pueblos de Chalco, la enseñanza del hombre debía realizarla otro hombre. Un juicio sobre relaciones de correspondencia pertinentes en la escuela equiparable al que, por otra parte, se planteaba el común de los vecinos de Coatlinchán, Texcoco, en relación con la escolarización de las niñas, según la “solución” que conciliatoriamente daban al problema de la fusión de las escuelas al afirmar:

que según consta de las recaudaciones que por el concepto de instrucción pública se verifican.. este impuesto rinde con demasía lo suficiente para sostener los establecimientos de instrucción, uno para cada sexso (sic); y no uno solo, como el que existe en la actualidad, desempeñado por una preceptora, y en el cual mas pierde, que aventaja la juventud. Siendo esta pérdida de tiempo a nuestro humilde juicio, motivo suficiente para pedir el nombramiento de un preceptor que se dedique a la instrucción de los varones, independientemente de la preceptora que hoy desempeña el cargo en el establecimiento mixto..⁴⁹

De nombrarse en Coatlinchán un preceptor que se dedicara a la instrucción de los niños, el tema de la profesora que se hacía cargo de la *mixta* no resultaba tan “independiente” pues directamente pasaría a quedarse al cargo de las niñas dado que los niños se mudarían a ese plantel solicitado. En otras palabras, lo que querían los vecinos de Coatlinchán –pueblo que también se contaba entre los pocos que tenían primarias para cada sexo- era que su estatus escolar no se modificase.

Sin embargo, algo también interesante de las objeciones locales a la fusión se expresa en el primer segmento de la carta de los vecinos de Coatlinchán: la noción de que sus impuestos rendían “en demasía” como para que ese estatus les fuese preservado. Nociones de ese tenor las hacen llegar varios pueblos. La que se lee a continuación se dirigió al gobernador del estado desde San Pablo Atlazalpan, Chalco, cuyos vecinos exponían:

..convencidos por nosotros mismos del monto total a que asciende en nuestro pueblo la recaudación del impuesto para Instrucción Pública, supuesto que somos la generalidad de los contribuyentes sabemos que su producto llega a la

⁴⁸ Jefe Político a Secretario General de Gobierno, Chalco, 20 de junio de 1890. AHM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 6.

⁴⁹ Vecinos a Jefe Político de Texcoco, Coatlinchán, 4 de noviembre de 1890. AHM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 13.

suma de cuarenta y siete pesos y centavos y que de estos se dedican únicamente veinte para el pago del preceptor de la escuela mixta aquí establecida; pero sin prejuzgar por el poco tiempo transcurrido del daño y perjuicio material y haciendo punto omiso de los mismos sobre la moral, creemos que los recursos suministrados por nosotros alcanzan para separar la enseñanza en los dos sexos, ganándose en esto la inversión para su objeto de lo que con ese fin se nos recauda y lo que es mas al progreso en la Instrucción y la prevención de algún caso fortuito... suplicamos encarecidamente se sirva crear la plaza de preceptora para nuestras hijas en lo que recibiremos merced y justicia.⁵⁰

Hubo en los ocursos de los pueblos citados –que, como repito, tenían el estatus superior de tener escuelas para cada sexo sin ser cabeceras- siempre argumentos alusivos a la consideración de que sus impuestos alcanzaban a cubrir los gastos necesarios para la preservación de sus escuelas. Existe evidencia de que el procedimiento de la fusión pretendido por Villada afectó, incluso, a las propias cabeceras municipales, mostrándose posiblemente con ello que se trataba de una política no sólo en aras de la racionalización del gasto escolar sino de una política de reasignación de recursos aplicada aún en condiciones de buena marcha escolar. En los mismos días que desde aquellos pueblos citados se elevaban protestas, de la cabecera municipal de Chiconcuac se hacía llegar al Gobernador la siguiente consideración:

.. Si es verdad que la aplicación de esta nueva disposición legal acarreará algunas economías a los fondos de instrucción..., por otra parte, no deja de ofrecer muchos inconvenientes para el adelanto de los educandos ,y en cierta manera, una complicación en los métodos de enseñanza que deban plantearse circunstancias que no se escaparán al ilustrado juicio de ese Superior Gobierno, y que mas que todo, la práctica tal vez venga mas tarde a demostrar lo inconveniente de esa prescripción. Sin embargo... nos toca acatar las disposiciones..., pero tenemos entendido que, por las circunstancias notoriamente ventajosas en que se encuentran los fondos de tan importante ramo en nuestro municipio, pues que desde su fundación en el año 1868, hasta esta fecha, ha podido conservar y sostener dos planteles, uno para hombres y otro para mujeres, con una asistencia anual por término medio, el primero de 200 educandos y el segundo de 190, resultando todavía después de cubiertos todos los gastos... un sobrante en el último año natural de \$213... no debe suprimirse de ninguna manera la amiga de niñas... y confiadamente esperamos... se dignará acordar que en esta localidad subsistan, como hasta aquí, los dos planteles..y

⁵⁰ Vecinos a Gobernador, San Pablo Atlazalpan, 31 de agosto de 1890. AHEM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 22.

aún si fuese posible, que se abra otro... también costado por los fondos públicos... que llevará el nombre del Benemérito de las Américas...⁵¹

Emplazado por la argumentación fiscal de muchos pueblos –que, así, hicieron evidentes esas tradiciones de control local de la gestión escolar-, el gobierno de Villada asumió, como señala Bazant al analizar sucesos similares, la solución de autorizar las llamadas “escuelas de concesión”, que diferían de las oficiales esencialmente en el proceso de circulación y control de los recursos financieros que las sostenían.⁵²

Sin embargo, a pesar de que hubo un número no determinado de planteles bajo ese tipo de jurisdicción en la región, no debe por ello pensarse que la administración central concedió siempre lo que deseaban los pueblos. En algunos casos, el control local fue objetado por actores como los propios Jefes Políticos, que tendieron a subordinarse a las expectativas del gobierno central y que muchas veces vieron con recelo los atisbos autonómicos en la vida municipal.

Analizando un caso de solicitud de concesión ocurrido en 1897 en Temascalapa, Bazant concluye que la recomendación negativa dada por el Jefe Político a la Secretaría de Gobierno en torno a los deseos del municipio no se justificaba y que posiblemente existiese en ella alguna situación de carácter personal, juicio que tiende a eludir un análisis de las tensiones políticas que supuso la centralización del sistema educativo que, como ella misma señala citando opiniones del gobierno central, no creía conveniente “fomentar el espíritu regionalista de las pequeñas poblaciones con detrimento de la unión y solidaridad que deben existir entre los habitantes del Estado”.⁵³ En otras palabras, aunque “concediese” los reclamos locales, en la perspectiva de la administración el objetivo centralizador siempre prevaleció como la situación deseable.

El modo en que actuó la política de fusión sobre las actitudes de participación de las localidades en relación con la escuela merecería una investigación particular que excede los propósitos de este trabajo. Sólo el rescate de la documentación generada desde el nivel escolar permitirá valorar en qué medida, cómo, con cuáles impactos y a través de qué transformaciones se produjo, en lo sucesivo, la participación de los géneros en las escuelas del interior municipal.

⁵¹ Vecinos a Gobernador del Estado de México, Chiconcuac, 20 de junio de 1890. AHM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 7.

⁵² Bazant, *Op. Cit.*, pp. 102-104.

⁵³ *Ibid*, pp. 99-101.

Los pueblos sujetos siguieron pugnando por que se les dotase de escuelas para cada sexo, como dejan verlo listados escolares confeccionados hacia el Centenario de la Independencia nacional en los que se especifica el sexo de la población infantil que asiste a la escuela. Sin ser exhaustivos, los cuadros que siguen muestran aspectos de esta situación en las escuelas de pueblos sujetos a cabecera de los distritos de Texcoco y Chalco. Como puede verse, un cierto número de pueblos mantuvieron –porque se resistieron, seguramente-⁵⁴ escuelas separadas para cada sexo. Otros contaban en ese año únicamente con planteles para niños. Escuelas mixtas se reportaban, sobre todo, en el Distrito de Chalco y de un modo marginal en el de Texcoco. Las *mixtas* tímidamente lograron despegar con la política de fusión, al tiempo en que un amplio segmento de escuelas *no especificadas* se constituía como modalidad tan o más importante que la *mixta*.

Cuadro 18
Carácter de las Escuelas de enseñanza primaria, según localidad, 1910

Localidad	De Niños	De Niñas	Mixta	No Esp.	Localidad	De Niños	De Niñas	Mixta	No Esp.
Texcoco					Chalco				
Purificación	*	*			Atlazalpan	*	*		
Coatlinchán	*	*			Ayotzingo	*	*		
Tláixpan	*	*			Acuautla	*	*		
Atenco	*	*			Río Frío	*			
Acuécomac	*	*			Atzacualoya	*			
Iolalpan	*				Cuijingo			*	
Chiautzingo	*				Chimalhuacan			*	
Totolapam	*				Los Reyes			*	
San Pablo	*				Zula			*	
San Jerónimo				*	Tezompa			*	
Tocuila				*	Huitzilcingo			*	
Huexotla				*	Zentalpan			*	
San Simón				*	Cuatenco			*	
La Magdalena				*	Zoyatzingo			*	
Santa Cruz A.				*	Tepecoculco			*	
San Dieguito				*	Tlalamac			*	
Sta. Catarina				*	Poxtla			*	
Nativitas			*		Pahuacan			*	
Lavaderos			*		Metla			*	
Papalotla	*				Ayotla				*
Chiconcuac		*			Tlapizahua				*
					Tlapacoya				*
					Tecalco				*
					Cuecucuatitla				*
					Cuautlalpan				*
					Tlaltecahuacan				*
					Cuautzingo				*
					Tlapala				*
					Huixtoco				*
					Chimalpa				*

Fuente: AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Primarias, V. 3

⁵⁴ Entre los ocho pueblos sujetos que cuentan en ese año con escuela para cada sexo se encuentran varios de los que protestaron en 1890. De los documentados en aquél entonces, están los de Coatlinchán, Purificación, Cuautlalpan y Atlazalpan.

Cuadro 18 bis
Escuelas Elementales y Rudimentarias de los Distritos de
Texcoco y Chalco, según género, 1910

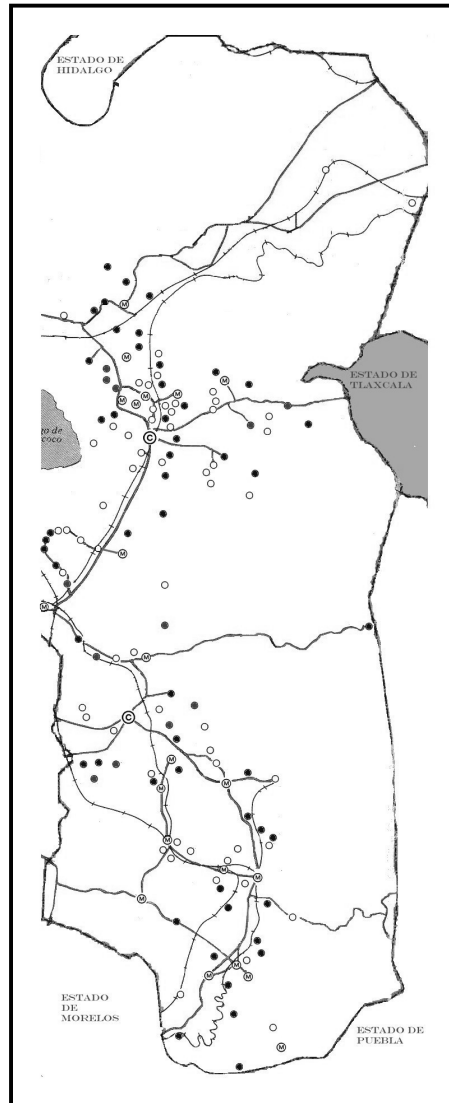
Distrito	Pueblos	Niños/Niñas	Niños	Niñas	Mixtas	Sin Especificar
Texcoco	21	5	5	1	2	8
Chalco	30	3	2		14	11

Fuente: AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Primarias, V. 3

Al concluir el régimen de Villada (1904), la política seguida por el gobernador González hasta el estallido revolucionario, insistió en el criterio de que era preferible contar con pocas pero buenas escuelas que continuar desarrollando un esfuerzo financiero destinado al sostenimiento de planteles con poca asistencia de niños, con maestros malamente preparados y con procesos sujetos a interrupciones intermitentes por renunciaciones docentes debidas a la escasez de recursos para pago de salarios.

Como es posible apreciar en el Mapa 8, en el año del Centenario de la Independencia operó en los pueblos de la región de Texcoco y Chalco un número significativamente menor de escuelas. Comparando la situación de entonces con la de 1886, se constata que cerca de 30 escuelas dejaron de operar en pueblos y barrios dependientes de cabecera municipal.

Mapa 8
Escuelas elementales públicas en pueblos de
los Distritos, 1910



Fuente: AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Primarias, V.108, Exp.52 O pueblos sin escuela.

El período porfiriano profundizó de un modo importante la identidad cultural de la escuela, institución que se hizo presente en el orden cotidiano de las comunidades rurales de un modo más definido y persistente. Aunque es posible reconocer ciertos puntos de inflexión y de rearticulación de formas organizativas en las políticas educacionales seguidas a lo largo del porfirato mexiquense, captado como un todo constituyó un período en el que la labor escolar mantuvo tendencias sostenidas en el orden tanto de la cantidad como de la calidad.

En relación con el primero de los órdenes, debe destacarse la vigorosa expansión que sufre la red escolar pública a lo largo del territorio del estado, al pasar de 439 escuelas en 1870 (según el cálculo de Tuttino) a 918 en el año del Centenario de la Independencia. Esto representó un crecimiento cercano al 110% , cifra por sí misma relevante, a pesar de calcularse con base en un año en el que el sistema se hallaba en un momento de contracción moderada (1910), por efecto de las políticas de racionalización del gasto educativo a que se ha hecho referencia. Sin embargo, a pesar de avances y retrocesos registrados por el número total de escuelas a lo largo del lapso 1889-1910, puede señalarse que, en lo general, la escuela de enseñanza primaria desbordó definitivamente el marco de las cabeceras municipales en que se había situado durante la primera mitad del siglo XIX para hacerse presente en las secciones rurales de una forma cada vez más permanente.

Permanencia. Persistencia. Visibilidad. Esos constituyen rasgos de peculiar interés en la dinámica del cambio histórico sufrido por la escolarización regional durante el porfiriato. La escuela se convirtió en una institución perceptible para un mayor número de personas. Frente a la de los 31 pueblos con escuela pagada por Caja de Comunidad de 1808, la paisajística de la institución escolar rudimentaria involucrada por las fronteras de la escolarización porfiriana era indiscutiblemente más amplia. No sólo porque un número casi 3 veces mayor de pueblos contase con escuela (1886), sino porque los espacios que alcanzó a penetrar la política escolar se vieron diversificados. Visible durante la Colonia sólo en los núcleos de población principales, la institución pasó luego a ser, durante las primeras décadas independientes, una *intermitente* realidad de cabecera de partido (o municipio), en donde inestablemente se mantuvo hasta que la modernidad porfiriana la hizo llegar a parajes remotos del interior regional, como la Sierra de Texcoco, las estribaciones del volcán Popocatepetl o las áridas extensiones al norte de Acolman.

Un extendido encuentro con lo escolar se produjo en el entorno humano de esa ruralidad antes marginada de las iniciativas gubernativas. La mayor visibilidad produjo un más amplio marco de cultura escolar. Ciertamente, la escolarización del hinterland municipal reeditaba lógicas de acción vividas 40 o 50 años atrás por las cabeceras, con procesos escolares intermitentes (escuelas que abrían unos meses, cerraban otros, cesaban, reanudaban, etc.). Sin embargo, aún bajo esa forma de operación, la idea de la escuela fue ampliando sus horizontes

sociales, fuese por vía de prácticas testificadas por un mayor número de personas, fuese por vía de imágenes sobre el mundo escolar del pueblo vecino.⁵⁵

También expandió la escuela las dimensiones de su relación con el contexto comunitario. Los avances en la centralización supusieron similares progresos en la capacidad del estado para hacer llegar a los maestros regularmente sus pagos, situación que, en alguna medida, restó a las perturbaciones que tradicionalmente había acarreado el proceso de pago. Eso hizo que las escuelas fuesen realidades más estables en el orden de vida cotidiano de los pueblos.

Escuelas más visibles y también más persistentes, entendiendo bajo esta idea la prolongación del tiempo que las escuelas permanecían en los pueblos. Cierta perfil errático dejan apreciar los recuentos escolares de mediados del diecinueve, cuando la escuela oficial dejaba de existir, a veces, durante años, por efecto de las múltiples circunstancias político-administrativas ya examinadas (centralismos-federalismos, guerras, intervenciones extranjeras). En contraste, con todo y el reflujo escolar de mediados del régimen de Villada, los listados de finales del XIX son más estables, reiterándose las mismas localidades entre un listado y otro.

Sin embargo, visibilidad y permanencia son sólo fenómenos topológicos, alusivos a la presencia de la institución en el horizonte histórico y cultural de nuestra región. Debajo de ellas, un mundo de prácticas y representaciones sociales sobre la escuela se vio profundamente alimentado durante los años de la modernización porfiriana, agregando densidad al estatuto cultural de la escuela.

Instituciones de gran relieve, a las que aludimos líneas atrás, fueron en este sentido las *Juntas de Instrucción Pública*, formalmente vigentes entre 1874 y 1889. Herederos, seguramente, de estructuras de poder anteriores, estos organismos estuvieron en el epicentro de los procesos de escolarización de nivel municipal, cosa que hizo aflorar importantes procesos de circulación de poder, influencia y estatus en torno al fomento escolar. Conformadas por miembros de la elite local –presidente municipal, vocal ayuntamiento, ciudadanos “caracterizados”- las Juntas tuvieron bajo su jurisdicción asuntos de valor

⁵⁵ De esa incorporación conceptual de la escuela en el horizonte vital de las comunidades del interior municipal habla la solicitud de apoyo para pago de maestro que hacían en 1910 al Presidente Municipal de Tlalmanalco los 37 jefes de familia del pequeño pueblo de San Lorenzo Tlalmimilolpan expresándole que “teniendo en consideración lo indispensable que es para la juventud de este pueblo la Instrucción Primaria, de la cual carecemos desde el año 1902 en que fue clausurado el Establecimiento que existía desde 1877, y desde cuya fecha (1902) la juventud no recibe instrucción ninguna por no poder concurrir al Establecimiento de Tlalmanalco ó de Miralores que son los más cercanos...”. AHM, Fondo Escuelas Primarias, Vol. 112, exp. 45.

pecuniario como la contratación de docentes, la supervisión de la recaudación del impuesto de instrucción, el fomento material de la escuela, entre otros. Asimismo, prerrogativas de las que se podía obtener prestigio, distinción y status, como la organización de actos cívicos en los poblados y la celebración de exámenes públicos, fueron usualmente de su incumbencia.⁵⁶

Poseedoras de prerrogativas materiales y simbólicas en la conducción de unos procesos de escolarización que tendían a estabilizarse, las Juntas de Instrucción se convirtieron, por ello, en espacios de interés micropolítico para quienes perseguían obtener algún ascendente decisorio sobre la escuela y sus peculios. Como señala Bazant, aunque las de nivel municipal fueron derogadas por el reglamento de 1881 expedido por el gobernador Zubieta, muchas subsistieron de modo más o menos informal.⁵⁷

El núcleo de intereses materiales y simbólicos que ellas representaban se hizo evidente en el rechazo que concitó en el estado el referido reglamento, como señala la misma autora al poner por ejemplo el caso de Hueyoxtla:

Sin embargo, algunos municipios objetaron el Reglamento de 1881 y reclamaron la administración de sus escuelas. Su autonomía era valiosa desde el punto de vista económico e ideológico, como lo expuso el Ayuntamiento de Hueyoxtla, que basado en “el sagrado derecho que concede a los Ayuntamientos el art. 60 de la Constitución del Estado”, proponía reformar el decreto... y que los fondos de instrucción pública volvieran a recaudarse y distribuirse en los Ayuntamientos de la entidad.⁵⁸

Aunque luego reflexionaremos sobre las implicaciones de estos desarrollos histórico-culturales sobre el proceso de expansión regional de la escuela federal entre 1922-1940, la naturaleza micropolítica⁵⁹ de las Juntas y demás formas de agrupamiento de cuerpos locales ensayados en torno al fomento escolar merecería, *per se*, un estudio particular abocado al

⁵⁶ Ver: Bazant, Milada. “El “lucimiento” de los alumnos en el “acto público”. El Estado de México de 1873 a 1910”. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, octubre de 1997. También puede consultarse, respecto de las facetas de esa cultura cívica ritual en las escuelas del estado, el texto de Padilla, Antonio. “Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX”. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, octubre de 1997.

⁵⁷ Durante el gobierno de García, cada municipio debía erigir una Junta. El gobernador Zubieta decretó su disminución drástica en 1881 al reducirlas únicamente a las Distritales. De 123 que hasta entonces habían operado, únicamente subsistieron 15. Bazant, *Op. Cit.* pp. 40-41.

⁵⁸ *Ibid*, 42.

⁵⁹ Uso aquí la noción de micropolítica en referencia al estrecho marco de los intereses locales, del estatus y los bienes materiales que la pertenencia a esos organismos podía acarrear. El concepto será profundizado posteriormente.

largo plazo histórico. Comprenderlas como configuraciones de poder material y simbólico; captar sus transformaciones históricas y sus formas de su articulación con la sociedad nacional envolvente, nos permitiría acceder a un mejor conocimiento sobre los procesos de formación del Estado político en su interacción con las estructuras del poder local.

Muy probablemente fuese por su carácter de coaliciones interesadas en el control de recursos políticos y materiales dentro de los municipios, que el Gobernador Villada (máximo promotor de la centralización fiscal del estado y necesario adversario de esa suerte de autonomías locales) decidió su derogación final en 1889.

Derogadas las Juntas, no desapareció necesariamente, empero, la constelación de actores e intereses sociales que históricamente las habían conducido. Las Presidencias municipales, los jueces auxiliares de los pueblos, la ciudadanía “caracterizada” adquirieron, durante lo que restó del porfiriato mexiquense, posiciones centrales en el desempeño escolar. Aunque bajo nuevos supuestos, esos agentes del poder local mantuvieron prerrogativas de obtención de status, distinción y poder, asociado a la gestión de los asuntos de la escuela, como analizaremos más adelante.⁶⁰

1.3 Las iniciativas de los particulares.

Un aspecto escasamente estudiado por los historiadores de la educación consiste en el aporte hecho por los particulares a los procesos sociales de escolarización. Mayormente abordados desde perspectivas que se enmarcan dentro de lo que llamaríamos historiografía político-institucional, los aportes realizados a la expansión histórica de la escuela por la iniciativa de particulares (individuos, sociedades de ideas, cuerpos confesionales) han sido

⁶⁰ El asunto de la recaudación de la capitación o impuesto de instrucción constituyó uno de los supuestos que se vieron alterados con la derogación de las Juntas. Durante su vigencia, una economía política pareció fundarse en el accionar de tesoreros y jueces auxiliares, quienes actuaron en función de intereses de orden objetivo, como las tasas de comisión y el enteró de los ingresos recaudados a las estructuras superiores del sistema. El tantas veces citado trabajo de Milada Bazant (el mejor fundamentado al respecto), no permite extraer conclusiones firmes sobre la naturaleza de esa economía política, particularmente en el punto relativo a las formas (materiales y simbólicas) del poder que obtenían sus actores al ejercer el cargo. Sin embargo, es asunto pendiente su reflexión, dado que existen evidencias concluyentes sobre la forma activa en que trataron de preservar sus posiciones frente a las medidas que sucesivamente fueron adoptándose desde el gobierno central.

comúnmente dejados de lado dentro de los estudios dedicados a la escolarización impulsada por el poder público en regiones específicas del territorio nacional.⁶¹

Esto ha obedecido, en parte, al carácter difuso del legado documental que esos procesos dejaron, por tratarse, justamente, de iniciativas *privadas*, débilmente burocratizadas en lo que toca a la producción de fuentes documentales y con trayectorias vitales de menor continuidad que las de las instituciones públicas dependientes del poder público. Tampoco ha escapado esta omisión, la estatolatría que, por otro lado, impregna la mirada de los historiadores que, desde la misma representación decimonónica liberal, ha tendido a privilegiar las creaciones del estado político nacional constructor de la ciudadanía.⁶²

Sin embargo, la importancia de las iniciativas de particulares en cuanto a ofrecer servicios de enseñanza queda fuera de duda. No sólo de la que alcanzaron a tener durante el porfiriato las instituciones fundadas por los diferentes aparatos eclesiásticos –católicos o protestantes–, sino de la que presumiblemente tuvieron formas de enseñanza más discretas y modestas, como la de los maestros y las escuelas domiciliarias.

La región de Chalco y Texcoco fue particularmente rica en desarrollos escolares fundados en esos tipos de iniciativa particular. Se entenderá aquí por *particulares* al conjunto de actores sociales que, en la hora del control de los currículums por parte del poder político público, vieron coartada su libertad de educar sin condición de someterla, de algún modo, a la autorización pública. Es importante acotar esta circunstancia histórica dado el hecho de que, antes de que los poderes públicos controlasen los derechos de enseñanza de las sociedades,

⁶¹ La centralidad de la actividad educacional del estado moderno en los estudios contemporáneos de historia de la educación parece ser un rasgo fundamental en la constitución de este campo de estudio en México. Una vasta producción historiográfica se ha dedicado al análisis de las políticas educativas generadas tanto por el estado nacional como por los gobiernos de los estados durante el Porfiriato y la Postrevolución. Incurrir en la valoración y análisis causal de este aspecto, que es, en apariencia preliminar, evidente, insumiría un espacio infinitamente mayor del que puede ofrecer esta incidental digresión. Entre otros pocos más, los estudios de la historiadora Valentina Torres Septién se han dedicado al análisis de las instituciones y políticas educacionales del sector privado durante el siglos XX. Ver: Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, 1997. También el estado de conocimiento que, al respecto, desarrolla Guadalupe García Alcaráz: García, Guadalupe. “Escuelas particulares. Niveles básico y normal. En: Galván, Luz E., Quintanilla, Susana y Ramírez, Inés (coordinadoras). *Historiografía de la Educación en México*, Serie La Investigación Educativa en México 1992-2002, N° 10, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 153-158.

⁶² Tratando las apreciaciones propaladas por el liberalismo sobre la situación de la instrucción pública nacional durante la primera mitad del XIX, Guerra apunta: “Esta rectificación de cifras que hemos intentando no concierne únicamente a nuestro conocimiento de la enseñanza primaria. Remite también al mundo de la ideología...la lógica ideológica, la del progreso de las Luces, y la identificación del progreso de la instrucción con la llegada de los liberales al poder. Puede ser que estas estimaciones supongan la identificación de la instrucción con la instrucción controlada por el Estado...”. Guerra, *Op. Cit.* p. 402.

esos mismos actores (la Iglesia católica, las congregaciones protestantes, las Sociedades civiles, los preceptores aislados –maestros, “doctrineros” y “rezanderos”) habían tenido un peso regional importante constituyendo, posiblemente, una de las vías de escolarización dominantes.

Es por muchos motivos difícil someter las actividades escolares de los particulares a un tratamiento basado en la periodización histórica que se ha seguido. Esto se debe no solo a la ausencia de fuentes sino al corto ciclo de vida que tuvieron muchas de sus instituciones. Aunque puede decirse que durante el Porfiriato pareció estimularse su actividad, se ignora, en realidad, cuánto debe a ellas la difusión de la cultura escrita que exhibe la documentación social manuscrita disponible desde una fecha tan temprana como 1860. Asumiendo que, por privadas y desreguladas, dichas actividades hubieron de tener una relevancia que no es posible documentar, examinaré aquí sólo parte de la historia que puede ser reconstruida documentalmente.

Uno de las manifestaciones más remotas de esas actividades particulares de enseñanza de que se tiene noticia, se constituyó alrededor de lo que historiadores como Jean Pierre Bastián y Norberto López han llamado las *Sociedades de Ideas*, consistentes en núcleos de personas organizadas en torno al paradigma librepensador que fragua en la cultura occidental la Revolución Francesa.⁶³ Grupos liberales, protestantes, espiritistas y mutualistas florecieron en muchas de las localidades del oriente del Valle de México, como pudo verse en el capítulo anterior, impulsando la creación de escuelas como parte de labores en pos de la elevación cultural de sus afiliados.

Sin embargo, la red escolar particular más extendida durante estos años provino de los grupos religiosos: el clero católico y las diversas denominaciones protestantes que ingresaron al país en el período juarista. Católicos y protestantes tuvieron en la región importantes instituciones educativas; instituciones cuya historia yace en espera de que los historiadores procuren rescatarla.⁶⁴

⁶³ Ver: Bastián, Jean Pierre. “El paradigma de 1789. Sociedades de ideas y Revolución Mexicana”. *Historia Mexicana*, N° 149, vol. XXXVIII, México, 1988; López Ponce, Norberto. “Las sociedades de ideas y las iniciativas educativas en el Estado de México: 1867-1880. ”. En: Martínez, Lucía (comp.). *Indios, peones, hacendados y maestros*, México, UPN, 1994.

⁶⁴ Tendría, sin duda, interés rescatar aspectos de la historia de planteles como el *Instituto Hijos de Hidalgo*, comentado ya páginas atrás (cfr. capítulo uno), colegio metodista de importancia no mucho menor que el colegio Metodista de Puebla, tantas veces aludido en la bibliografía especializada sobre el movimiento intelectual confluyente con la Revolución Mexicana.

Naturalmente, la red de escuelas católicas tuvo que ser la más importante. Un tanto apriorística, esta afirmación se fundamenta en el hecho de que existió, desde siempre, una actividad catequística en templos y otros lugares de culto (que combinaba, como hemos visto, actividades paralelas de enseñanza de la lectura y la escritura) que resulta difícil ubicar como actividad escolar formal.

La documentación oficial disponible comienza a registrar la actividad de los particulares hacia la vuelta del siglo XIX, cuando el gobierno estatal ha logrado un mayor control burocrático de ese tipo de procesos.⁶⁵ A partir de reportes distritales realizados en 1910 y 1913, puede conocerse que la mayoría de los colegios y escuelas católicas registrados en el gobierno del estado fueron fundados alrededor de 1890, fecha relativamente tardía si se considera el hecho de que los Metodistas contaban ya con algunos centros de enseñanza primaria desde 1870. Entre las escuelas más antiguas sostenidas en la región por el clero católico se encuentra al *Colegio Nuestra Señora de Santa Ana*, establecido en la Hacienda de Tepexpan en 1891, el de *Nuestra Señora de Guadalupe*, establecido también ese año por el párroco de Tlalmanalco y el *Colegio Sagrado Corazón de María*, fundado en 1896 por el Presbítero Rivera en el pueblo de Miraflores. Los tres centros brindaban enseñanza primaria elemental para niñas. Llama la atención que esas primeras fundaciones no se verifiquen en las cabeceras municipales (con excepción de Tlalmanalco), lugares de mayor importancia cultural y en donde, presumiblemente, se habían venido sosteniendo escuelas para la grey católica.

Como se acaba de señalar, fueron las sectas protestantes las que fundaron las primeras escuelas de enseñanza primaria elemental. Como puede verse en el cuadro 19, la más antigua de las escuelas particulares registradas fue el *Instituto Hijos de Hidalgo* fundado en 1874 por el pastor Abundio Tovar en el pueblo fabril de Miraflores, municipio de Chalco, sostenido por la Iglesia Metodista Episcopal del Sur. Otra vieja escuela metodista era el *Instituto José María Morelos*, fundado por el Sr. J. Butler en Chicoloapan en el año 1886.

Empero, la información contenida en el cuadro 19 dibuja, apenas, el probable contorno y extensión de la red de escuelas de carácter confesional. Evidencia de ello la da, para el caso de las sostenidas por el clero católico, el contraste entre las 16 localidades que figuran en el cuadro y las 10 que reportó, en su momento, J. Trinidad Basurto en su descripción del

⁶⁵ La serie de Escuelas Particulares del Archivo Histórico del Estado de México inicia con documentación del año 1899

Arzobispado de México. Enfrentados, ambos listados sólo registran 4 coincidencias, hecho que señala que 8 escuelas católicas más habrían de sumarse al listado del cuadro 19.⁶⁶

Cuadro 19
Escuelas Confesionales en los Distritos de Texcoco y Chalco
Ca. 1913

Nombre	Población	Fundada	Género
Católicas			
<i>San Luis Gonzaga</i>	Amecameca	1910	niños
<i>Nuestra. Sra. de la Luz</i>	Amecameca	1910	niñas
<i>Purísimo Corazón de Jesús</i>	Miraflores	1895	niños
<i>Sagrado Corazón de María</i>	Miraflores	1896	niñas
<i>Ntra. Sra. de Guadalupe.</i>	Tlalmanalco	1891	niñas
<i>Sin nombre</i>	Ozumba	1913	niñas
<i>Ntra. Sra. de Dolores</i>	Ayapango	1900	niñas
<i>Señor San José</i>	Ayapango.	1910	niños
<i>Ntra. Sra. de Guadalupe</i>	Tepetlixpa	1897	niñas
<i>Ntra. Sra. de Guadalupe</i>	Nepantla	1905	niñas
<i>Sagrado Corazón de Jesús</i>	Texcoco	1907	niños
<i>Pedro de Gante</i>	Texcoco	1910	niñas
<i>Escuela Parroquial</i>	Acolman	1910	niñas
<i>Señora Santa Ana</i>	Tepexpan	1891	niñas
<i>El Buen Pastor</i>	Tezoyuca	1906	niños
<i>Niño Jesús</i>	Chimalhuacan	1906	niños
<i>Sagrado Corazón de Jesús</i>	Chimalhuacan	1911	
Protestantes			
<i>Benito Juárez</i>	Amecameca	1913	mixta
<i>Inst. Hijos de Hidalgo.</i>	Miraflores	1874	mixta
<i>Benito Juárez</i>	Cocotitlán	1913	niñas
<i>Metodista</i>	Metla		mixta
<i>Metodista</i>	Ayapango	1884	mixta
<i>Melchor Ocampo</i>	Atlautla	1905	mixta
<i>José M. Morelos</i>	Chicoloapan	1886	niños
<i>Héroes del Siglo XX</i>	Cuanalan	1910	mixta
<i>Metodista Benito Juárez</i>	Atlapulco	1911	
<i>Metodista Benito Juárez</i>	Coatlinchán	1903	mixta

Fuente: Elaborado a partir de: AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Primarias, Vol. 106, Exp. 51; Serie Escuelas Particulares. V.2

Sin embargo, al modo en que sucedía con la enseñanza impartida por el clero católico, en la conducida por pastores protestantes también existía una actividad educativa paralela a la realizada en las escuelas formalmente establecidas: la que se llevaba a cabo en los templos en torno al ritual litúrgico. Por ello, el número de escuelas protestantes hubo de ser, quizá, tan extenso como el de sus templos, en esta región que, como lo indican los estudios de Bastián, era provincia importante del protestantismo en México. Así, cabe suponer que la red escolar metodista no se redujo, hasta 1913, a las 10 escuelas que figuran en el cuadro, sino que pudo

⁶⁶ Ver: Basurto, José T. *El Arzobispado de México*, Toluca, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1977. El autor consigna la existencia de escuelas parroquiales en los siguientes poblados: Chimalhuacan, Ozumba, Juchitepec, Temamatla, Tepetlaoxtoc, Tepetlixpa, Tepexpan, Texcoco, Miraflores, Tlalmanalco. De ellas, la única que, inequívocamente, coincide con las de nuestro listado es la de Tepexpan.

posiblemente acercarse al del número de templos y congregaciones adheridas que existían para entonces, cuyo número cabría conservadoramente cifrar en 15 templos.⁶⁷

Como los católicos, los pastores protestantes extendían sus actividades misioneras a los poblados vecinos a su lugar de adscripción, cosa que permite, en consecuencia, suponer que el número de núcleos de aprendizaje era aún mayor. Aunque traída de un período posterior (1924), una evidencia de esta circunstancia lo constituye, por ejemplo, la carta que el pastor Edwin McClellan dirigió al Gobernador del estado consultándole sobre la legitimidad de sus actividades escolares, indicando que:

En vista de que no ha habido, en el pueblo de Tecalco...Ozumba, ni en los pueblos cercanos, desde hace mucho tiempo, ningún colegio para beneficio de los niños de esas partes, unos compañeros míos comenzaron, hace unos meses, de enseñar a los niños, estableciendo una forma de colegio provisional. En tanto que ellos son Misioneros de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, el Presidente Municipal...les ha prohibido... continuar con dicha escuela... quisiera saber con certeza si sería violación de la ley, continuar con el colegio allá... No queremos enseñar en el colegio nada de religión, solo que sí es una parte de nuestra Religión, todo avanzamiento y progresión cívica y científica... No limitamos este trabajo a los que son de nuestra religión, sin embargo.⁶⁸

Pero, si bajo estas formas provisionales, domiciliarias muchas veces, las congregaciones de creyentes de uno u otro credo sumaron sus actividades al campo de la escolarización particular institucionalizada, un aporte similar, si no es que concurrente con aquellas, era el reportado por la labor difusa de individuos que desarrollaban una acción educacional personal y aislada. Este tipo de actividad de particulares tuvo gran importancia aunque, como ocurre con las escuelas confesionales, el hecho de que fuese hacia finales del siglo XIX cuando se comienza a tomar registro oficial de ellas, impide un conocimiento preciso de cuán frecuente pudo ser durante las décadas previas.

Existe una nutrida información sobre la acción local de escuelas particulares, la mayoría de ellas carente de nombre, cuya gestión recae en *señores, señoras y señoritas*, casi siempre

⁶⁷ Según los registros oficiales del Ministerio de Fomento estatal, en 1886, el distrito de Chalco contaba con 93 templos católicos (cuarta posición entre los 15 distritos del estado) y con 5 templos metodistas (3 de la Iglesia Metodista del Norte, 1 de la del Sur, 1 Presbiteriano). En el de Texcoco existían en ese año 142 templos de culto católico, lo que lo hacía ser el territorio número uno del Arzobispado en el Estado de México. Había también 1 templo de los Metodistas del Norte y 9 de los Metodistas del Sur.

⁶⁸ Edwin McLellan a Gobernador del Estado, México, D.F., 11 de junio de 1924. AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

vecinos de los mismos pueblos o de poblaciones cercanas. Individuos, ocasionalmente, en posesión de certificados docentes, aunque lo frecuente es que no los poseyesen, que sencillamente dan a la autoridad municipal aviso de apertura de labores de enseñanza, comprometiéndose a seguir los programas oficiales y a rendir informes periódicos al gobierno central. Las presidencias municipales daban cuenta de ese activo y diverso proceso de aperturas y clausuras escolares, bajo la forma de pequeños y lacónicos avisos al Jefe Político del Distrito: “Se informa que el Sr. Librado Martínez clausuró la escuela particular que tenía establecida en la cabecera”; “Se informa que la Srta. Catalina Jiménez dio aviso sobre la apertura de una escuela particular mixta”; “Se informa que el C. Petronilo Villaseca dio aviso de haber abierto una escuela particular para varones, anexa a las oficiales”.⁶⁹

Un análisis del movimiento escolar debido a estos preceptores particulares aislados, cuyos establecimientos frecuentemente se ubicaban en el propio domicilio del docente, o en inmuebles de escuelas oficiales momentáneamente vacantes, resulta sumamente interesante.

En primer lugar, por el grado de difusión que tuvieron a lo largo del territorio de los Distritos. Según cifras fundadas en el registro llevado por el gobierno estatal, el número de pueblos donde se reportaba presencia de escuelas particulares entre 1908 y 1920 ascendió a 32, lo que revela la importancia de este tipo de actividad, pues ellos representan cerca del 25% de los núcleos de población. Sin embargo, es posible pensar que su difusión fuera mayor, ya que el registro oficial de esas actividades era notoriamente deficiente, quedándose sin registrar un número importante de escuelas particulares.⁷⁰

Aparentemente, la trayectoria vital de estas escuelas *sin nombre* era normalmente corta: uno, dos años, a veces un poco más, como la escuela particular para niñas que dirigía la Srta. Columba Calette en Nexquipayac, Atenco, o la escuela de la Sra. Concepción Goya, en Chimalhuacan, que registran una existencia continuada de 5 y 12 años respectivamente.

⁶⁹ AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 2.

⁷⁰ ¿Qué movía a esos preceptores a dar registro de sus actividades? Un elemento importante era la posibilidad de obtener algún apoyo pecuniario por parte del gobierno central, como podían serlo la autorización para ocupar inmuebles vacantes o la obtención de algún salario, adicional al que recibían de parte de los padres. No obstante, la comunicación remitida en 1907 por el Jefe Político del Distrito de Chalco en el sentido de que “las boletas que esa respetable Superioridad, remite para las Escuelas oficiales se les ministraba a las particulares que aceptaban el programa oficial, cuya práctica se llevó adelante hasta el año pasado... pues se creía que por sujetarse estos Establecimientos al programa oficial y aceptar en sus exámenes jurado nombrado por los Ayuntamientos, se les consideraría como anexas...” expresa claramente la presencia de un cierto sector de escuelas a las que no se sometía a control por no “sujetarse... al programa oficial”. Jefe Político de Chalco a Secretario General de Gobierno, Chalco, 17 de febrero de 1907, AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 2.

Empero, del mismo modo que en la situación anterior, un cierto subregistro afecta el análisis de este aspecto, dado que los avisos de alta y baja parecían producirse de una forma poco sistemática. El cuadro que sigue expresa la ubicación reportada de esas escuelas de carácter particular, no sostenidas por corporaciones eclesiásticas.⁷¹

Cuadro 20
Escuelas Particulares en los Distritos de Texcoco y Chalco 1909-1923

Distrito de Chalco		Distrito de Texcoco	
Amecameca	2	Acolman	5
Atzacualoya	1	Acuexcomac	2
Ayotla	1	Atlapulco	1
Chimalhuacan	1	Chicoloapan	3
Coatepec	1	Chimalhuacan	2
Cuatzingo	1	Hacienda Grande	1
Cuijingo	1	Santa María	1
Ecatzingo	1	Tepetlaoxtoc	1
Hacienda de González	1	Tepexpan	1
Hacienda de Zoquiapan	1	Texcoco	3
Juchitepec	1	Totolcingo	2
Ozumba	3	Xochitenco	1
San Rafael	2		
Tecomaxusco	1		
Tehuixtitlán	1		
Temamatla	1		
Tezoquiapan	1		
Tlalamac	1		
Tlalmanalco	1		
Tomacoco	1		

Fuente: AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vols. 1-4.

Aunque en muchas de estas escuelas el perfil de la enseñanza era religioso, esta red escolar es enteramente distinta de la que consigna el cuadro 19, sobre los planteles de carácter confesional sostenidos por las iglesias católica y protestante. La diferencia no radicaba, únicamente, en el origen de los fondos que daban sostén a las escuelas, sino en aspectos relacionados con el espacio, el tiempo y la graduación de la enseñanza.

Con excepción de las escuelas instaladas en las haciendas, o en pueblos fabriles como San Rafael, Miraflores y Tomacoco, que poseían inmuebles expresamente dedicados a la enseñanza, la gran mayoría de los planteles referidos en el cuadro 20 eran de carácter domiciliar, desarrollándose la enseñanza en la casa de los preceptores que las impulsaban.

⁷¹ Es importante precisar que las escuelas consignadas en el cuadro no existieron simultáneamente en el tiempo, ya que su registro deriva de reportes aislados que hicieron los presidentes municipales al Secretario General de Gobierno entre 1909 y 1923. No fueron simultáneas en términos regionales, como tampoco lo fueron en términos locales. El caso de Acolman, en donde se consignan 5 escuelas es ejemplo de lo dicho: las cinco escuelas – distintas entre sí- fueron reportadas a lo largo de ese lapso.

Ocasionalmente, sus directores llegaban a acuerdos con la autoridad local para ocupar inmuebles propiedad del municipio, generalmente planteles de escuelas oficiales temporalmente vacantes.

También existían diferencias en aspectos de tiempo y graduación de la enseñanza. Frente a muchos de los colegios católicos y protestantes, que ofrecían estudios de primaria elemental y, a veces, superior (como el *Instituto Hijos de Hidalgo*, metodista), muchas de estas escuelas domiciliarias apenas alcanzaban el estatus de la enseñanza rudimentaria, existiendo algunos casos dentro de ellas que permiten pensar que su papel se hallaba más asociado a la transmisión de la moral, los preceptos cristianos y la enseñanza de saberes femeninos, como el corte y la confección.⁷²

En parte, estas escuelas se abrían en función de una demanda local que, por diversos motivos, no alcanzaba a satisfacer el servicio escolar del estado. En lo que sigue intentaré ilustrar las lógicas del “mercado” educacional de los pequeños pueblos valiéndome de información generada en los años 1920-1930.⁷³

Un factor importante para definir la existencia de estas escuelas particulares radicó en la intermitencia operativa del sector de escuelas estatales, cuyos docentes frecuentemente renunciaban por retraso en los pagos o porque el monto de los mismos no alcanzaba a cubrir sus necesidades. En una suerte de movimiento reactivo, la iniciativa particular floreció en función de la ausencia del servicio gratuito de las escuelas oficiales, como en el caso de la Escuela particular que pretendían abrir en 1925 los Jueces Auxiliares de San Juan Atzacualoya, Amecameca, argumentándole a la Presidencia Municipal de Tlamanalco en estos términos:

⁷² Un reporte derivado de la denuncia hecha contra la escuela particular establecida en 1927 en San Bartolo, Acolman, por desconocer los preceptos vigentes sobre enseñanza religiosa, deja ver el talante educacional de muchas de esas escuelas. Justificando al Director de la escuela particular, el Inspector estatal Albarrán explicaba: “desconociendo la prescripción constitucional... (sobre) enseñanza religiosa aun en las escuelas particulares, por ser muy raro que en algún pueblo haya siquiera un ejemplar de la constitución política de la República.. daba algunas explicaciones sobre doctrina cristiana.”. Considero justificado el uso de este razonamiento diacrónico para explicar las características de esas escuelas particulares de 1909-1923 valiéndome de un incidente acaecido durante la escolarización federal, por cuanto también durante el porfiriato el sistema educativo mexicano insistió en el carácter laico de la enseñanza, excluyendo los contenidos religiosos del curriculum. Ver: Inspector Albarrán a Director General de Educación Pública del Estado, Texcoco, 10 de mayo de 1927, AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

⁷³ Aunque el período en que se genera esa información se sitúa diez años más tarde de la fecha que defino como punto de llegada en estas reflexiones, me parece legítimo el recurso diacrónico dado que los problemas del sistema público que definían el accionar de los pueblos en torno al tema de las escuelas particulares habían venido constituyéndose como problemáticas estructurales desde mucho tiempo atrás.

... hemos acordado establecer una escuela particular... bajo la dirección de la señorita Luz Soriano... cuyo sueldo será pagado por los mismos vecinos; desde el momento en que el Superior Gobierno no se ha preocupado para la instrucción de la niñez, en lugar que sostuviera la escuela oficial que estaba anteriormente, la mandó clausurar hasta la fecha.⁷⁴

Clausurada quizá por escasa asistencia, o por ausencia de candidatos a cubrir el puesto vacante, la historia de la escuela oficial de Atzacualoya definió condiciones para que emergiese allí, por iniciativa de vecinos, una escuela particular conducida por un docente al cual entregaban su entera confianza, aspecto, éste último, que tuvo un peso muy importante en los procesos de escolarización por particulares, haciendo evidente la capacidad local para definir y controlar pedagógicamente los procesos de enseñanza a los que decidía adscribirse.

Pero no es enteramente correcto afirmar que fuesen sólo los rasgos deficitarios de la escuela oficial los que indujeron la aparición de procesos escolares de carácter particular. Plantear el problema en esos términos implica, de nuevo, asumir la necesaria centralidad del moderno poder público en cuanto a la dinámica histórica de los procesos de escolarización, como hemos señalado al comentar la perspectiva de Guerra en torno a la versión liberal sobre los alcances de la escolarización a la hora de la constitución nacional. En realidad, muchas veces fue la actividad particular de esos docentes domiciliarios la que precedió la llegada de los aparatos escolares públicos, viéndose por éstos desplazada, como lo ejemplifica el reporte sobre la clausura de un plantel particular elevado en abril de 1923 por el Presidente Municipal de Chiconcuac:

“Por via de informe me permito manifestar.. que la falta de asistencia de alumnas ... fue la que obligó a la Señorita Ceballos dimitir del empleo.. pues habiéndose establecido en dicho barrio una Escuela Rural Federal a esta escuela concurren ya todos los alumnos.”⁷⁵

La actividad de esos maestros individuales se generaba tanto en relación con los déficits de los sistemas públicos de enseñanza como de modo relativamente autónomo, en función de

⁷⁴ Presidente Municipal de Tlalmanalco a Secretario General de Gobierno, Tlalmanalco, 3 de junio de 1924. AHM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

⁷⁵ Presidente Municipal de Chiconcuac a Secretario General de Gobierno, Chiconcuac, 2 de abril de 1923, AHM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

una demanda social por la escuela que parece haber precedido al lanzamiento de las políticas estatales.

Pero, las limitaciones del sistema público no consistían, estrictamente, en su capacidad para proveer de escuelas a los pueblos. No se trataba meramente, desde la perspectiva de la gente, de contar con una escuela donde enviar a las jóvenes generaciones, sino de que la enseñanza provista por ella se adecuase, entre otros aspectos, a sus expectativas culturales en materia de conocimiento y de representaciones de género.

A veces, como sucedió en 1923 en los pueblos del municipio de Atenco, los vecindarios plantearon cosas como a la que tuvo que dar respuesta el Secretario General de Gobierno quien decía al Presidente Municipal de Atenco lo siguiente:

En respuesta al oficio de usted... por el que pide se le autorice para que por cuenta de los vecinos de los pueblos de Nexquipayac, Acuéxcomac e Ixtapan... se establezcan escuelas de niñas... por ser insuficientes las MIXTAS que este Gobierno determinó restablecer... le manifiesto que se concede la autorización...⁷⁶

El incidente hace eco de aquellos otros acaecidos unos 30 años antes, durante los días de la instrumentación de la política de fusión escolar desarrollada desde 1890 por el gobernador Villada analizada páginas atrás, mostrándonos retrospectivamente lo que pudo constituir una forma de reacción popular de resistencia a la política, distinta del intento de contenerla directamente, como hicieron los pueblos referidos allí. Es difícil considerar, conociendo las cifras típicas que arrojaba la demanda local en ese tipo de pueblo, que el móvil cierto de los vecinos de Acuéxcomac, Nexquipayac e Ixtapan fuese la insuficiencia de los reestablecidos planteles *mixtos*, dado que éstos podían dar cabida a los 30 o 40 alumnos que, por lo general, se inscribían. Todo permite suponer, antes bien, que el interés del vecindario era preservar la separación escolar de los sexos y que fue ese interés el que definió la aparición de sus escuelas particulares.

Escuelas seguramente conducidas por docentes que les merecían confianza, tanto en materia de los aprendizajes que podían y debían proporcionar como en función de correspondencias de género adecuadas, como se hizo con frecuencia evidente no sólo durante

⁷⁶ Secretario General de Gobierno a Presidente Municipal de Atenco, Toluca, 23 de febrero de 1923. AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

los años 1922-1940, durante la implantación de las escuelas federales sino en el curso de la propia escolarización porfiriana.

El análisis de la escolarización por particulares arroja múltiples evidencias de esa capacidad local para producir una agenda escolar adecuada a sus intereses educativos. Muchas veces ha tendido a verse en ella un mecanismo de resistencia frente a las radicales políticas culturales del gobierno federal como ocurrió, por ejemplo, durante las campañas desfanatizadoras de Calles y Cárdenas, momento en que los vecinos de los pueblos, o facciones dentro de aquellos, retiraron su participación de los planteles federales para educar a sus infantes en escuelas clandestinas de corte confesional. Sin embargo, también la escuela estatal fue objeto de crítica ideológica que la llevaron a enfrentar la competencia de la escolarización particular que fomentaban los vecinos en función de ellas.

El pueblo de Juchitepec durante los años 1920-1940 constituye un ejemplo de resistencia local a la participación en las escuelas oficiales. En 1927, el Presidente Municipal reportaba una situación que, por lo menos hasta 1940, continuaría siendo motivo de preocupación para los docentes de la Escuela oficial, que adolecían de poca asistencia a su plantel por la competencia que le hacían las escuelas particulares. En ese entonces, el presidente reportó:

Habiendo dictado ordenes estrictas... para obligar a los padres.. de niños los manden a la Escuela, al recoger algunos niños me informaron que existía una Escuela Particular a cargo del C. Tomás Reyes estudiante clerical .. el Ayuntamiento acordó clausurar dicha Escuela y subscribir a los alumnos a la Escuela Oficial del Estado, tanto por indicios de Religión Cristiana.. como por ineptitud completamente probada...⁷⁷

Por último, es importante señalar en esta descripción de las actividades de enseñanza emprendidas por particulares en el preludio de la escolarización federal el caso de la red de escuelas establecidas en apego a lo dispuesto por el artículo 81 de la *Ley de Instrucción Pública Primaria* de 1898 que determinaba el deber de los dueños de negociaciones agrícolas e industriales de establecer planteles de enseñanza para sus trabajadores. Según Bazant, las cifras oficiales de 1902 señalan la existencia en el Estado de México de alrededor de 172 escuelas establecidas en haciendas, ranchos y rancherías, número “necesariamente incompleto ya que si

⁷⁷ Presidente Municipal a Secretario General de Gobierno, Juchitepec, 19 de marzo de 1927. AHEM, Fondo Educación, Serie Escuelas Particulares, Vol. 5.

las haciendas mantenían totalmente la escuela (pago del maestro, útiles, etc.)” no se las incluiría en la actividad escolar del gobierno del estado.⁷⁸ Conocer cuántas hubo y cuántas subsistían en la región de Texcoco y Chalco a inicios de los años veinte resulta una labor historiográfica pendiente, destinada a llenar un aspecto importante de la historia educacional de la región.

También resulta interesante destacar aquí, en conexión con estas iniciativas, el caso de la *Escuela Regional de Agricultura* establecida en la villa de Chalco en 1895 con el concurso de empresarios locales como Iñigo Noriega, Felipe Robertson y Abraham Orive. La escuela constituyó una de las primeras experiencias de enseñanza agrícola en el país y pretendía la formación de cuadros técnicos capacitados para conducir el proceso de modernización tecnológica en las grandes explotaciones agrícolas capitalistas que existían en la región. Sin embargo, resultó un rotundo fracaso y desapareció hacia 1898.⁷⁹

2. Epílogo: jerarquía, separación de sexos y control local como rasgos de la cultura escolar de los pueblos campesinos en el preludio de la escolarización federal.

Autonomía, género y status son conceptos adecuados para captar interpretativamente el accionar de rasgos de la cultura escolar local que presidieron el encuentro del campesinado y la sociedad pueblerina con la pedagogía y el modelo de institución escolar que impulsaría, a partir de 1922, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Expresa y tácitamente, en esos conceptos se pueden subsumir muchos de los discursos sociales que merodean la implantación de la escuela rural federal en pueblos, barrios y ejidos del oriente del valle de México.

Retrospectivamente, las prácticas en torno a la autonomía y el género constituyen los rasgos de más largo aliento en la historia de la cultura escolar regional. Instituido hacia el último cuarto del siglo XVIII por las políticas de la *Contaduría General de Propios y Arbitrios*, el control local de los procesos escolares reconocido a los cuerpos administrativos de las Cajas de Comunidad en las repúblicas de indios sentó bases para el desarrollo de prácticas de gestión escolar dotadas de cierto margen de autonomía, ya que, como fue visto, una vez

⁷⁸ Bazant, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910”. En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 91-92.

⁷⁹ Martínez, Lucía. "Hacendados, educación y fuerza de trabajo: el establecimiento de la Escuela Regional de Agricultura de Chalco". En: Lucía Martínez (compiladora). *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

establecido por el Contador el monto de los ingresos que habría de destinarse al pago de maestro de escuela, los cuerpos locales quedaban facultados para tomar una serie ulterior de decisiones autónomas relativas a la contratación y control del trabajo del maestro, el establecimiento del espacio escolar, la asistencia de los infantes, calendarios, etc.

Esas prácticas de control local hallarían luego una solución de continuidad con los cuerpos cívicos encargado del fomento de la escuela en municipios, municipalidades, partidos y distritos del México independiente: las Juntas de Instrucción Pública. Aunque éstas describen un derrotero que tiende a la centralización –desde el municipio hacia el distrito-, lo cierto es que se recupera siempre, en lo formal y en lo real, ese margen autonómico a las elites político-administrativas locales que, como sus antecesoras coloniales, conservan bajo su potestad (de un modo cada vez más codificado e instituido), los asuntos relativos a la escuela y su gestión institucional y pedagógica.

Resulta importante remarcar el hecho de que, en el curso del ejercicio del control local de la escuela, la región viviese un momento importante de reafirmación cultural del principio autonómico durante los años noventa del XIX concretado en los procesos de resistencia que emergen en lo pueblos frente a las políticas de centralización porfirianas. Las objeciones locales a la política de fusión escolar iniciada por Villada hacia 1890, por ejemplo, constituyen un hito importante en la relación de los pueblos con sus procesos de escolarización, confirmando esa pretensión autonómica del nivel local que cobra cuerpo en las llamadas escuelas de “concesión” y en la protesta de éstos por su declinante estatus educacional.

La pugna de los pueblos por la obtención de servicios educativos “adecuados” (en relación con el ideal de la cabecera o en relación con la transparencia fiscal) sin duda produjo un proceso de testificación social trascendente para la historia de la cultura escolar regional, anticipando, según se interpretará en este trabajo, conflictivas culturales que vivirían los planteles federales que se implantan a partir de 1922. Fuese porque era el que correspondía según el monto de impuesto de instrucción enterado -como razonaban autoridad y vecinos de San Pablo Atlazalpan-; fuese porque concretaba lo que necesariamente aspiraba en materia de servicio educativo cualquier identidad pueblerina en el marco de un sistema fuertemente jerarquizado y excluyente, el modelo de escuela sexualmente separada que medianamente caracterizaba a las cabecera pareció adquirir los rasgos de una verdadera estructura cultural en la representación rural y pueblerina del ideal escolar.

Muchos pueblos aspirarían, a lo largo de las tres décadas que mediaron entre las políticas de racionalización de Villada y el ingreso de la escuela federal, a restituir un ideal educativo que habían presenciado efímeramente durante los años del gobernador Zubieta, cuando comenzaba a tomar forma en el Estado de México un modelo cultural de institución que, con el correr de los años, iría consolidando sus rasgos de género y jerarquía.

Aunque basado en motivaciones de carácter racional-positivo, el ideal de escuela sexualmente segregada que fue codificando el diseño cultural e institucional de pedagogos, políticos y educadores del porfiriato mexiquense durante el último cuarto del XIX, prolongaba una escisión que, en el pasado, había hallado fundamentos marcadamente éticos y morales, mezclándose en el sentimiento de los sencillos poblados rurales como un ideal en que se integraban confusamente tanto el pudor como el curriculum.

Escuelas “propiamente” separadas, por consideraciones morales o curriculares, era a lo que aspiraban los maltrechos pueblos posrevolucionarios del oriente del valle de México, como lo habían venido haciendo desde hacía, quizás ya, cincuenta años. O escuelas separadas, o, al menos, escuelas servidas por parejas docentes integradas por un hombre y una mujer. O porque se habían tenido en el pasado; o porque se sabía que así era como se organizaban en los pueblos de mayor status.

Escuelas cuyos actos públicos infundiesen boato en la vida del pueblo, desfilando en ellos los conspicuos miembros de la elite “caracterizada” de dentro y de fuera, que con ello, daban fe de las capacidades locales de progreso. La escuela como una asunto vinculado con el sentimiento de status de pueblos que, en no pocas ocasiones, se negaban a enviar a sus infantes a los planteles de los pueblos vecinos por la pugna que, por otros motivos, a veces tenían con ellos.

Escuelas que se insertasen armónicamente en el fluir de la vida local y de sus instituciones, prestas al escrutinio local de autoridades y vecinos, legítimamente habilitadas para intervenir en su gestión.

Como discutiremos en los capítulos por venir, una cultura local modelada por esas tres nociones prácticas en torno a la institución escolar sería la que enfrentaría el proyecto de institucionalizar la escuela rural federal. Una cultura escolar sedimentada al cabo de pulsos históricos de distinto plazo, pero que, a la sazón, contaba en la hora de la escolarización federal con, al menos, ciento cincuenta años de historia.

CAPÍTULO TERCERO

LA ESCOLARIZACIÓN RURAL FEDERAL EN LOS DISTRITOS DE TEXCOCO Y CHALCO, 1922-1940.

Introducción.

Un sábado de mayo de 1923, el Sr. Andrés Ruiseco, Maestro Misionero al servicio de la Secretaría de Educación Pública concluyó en su domicilio de la Avenida Hidalgo, en Amecameca, un plano representando los lindes municipales de Tlalmanalco, Ayapango y Amecameca en el que trabajaba desde hacía algún tiempo,.

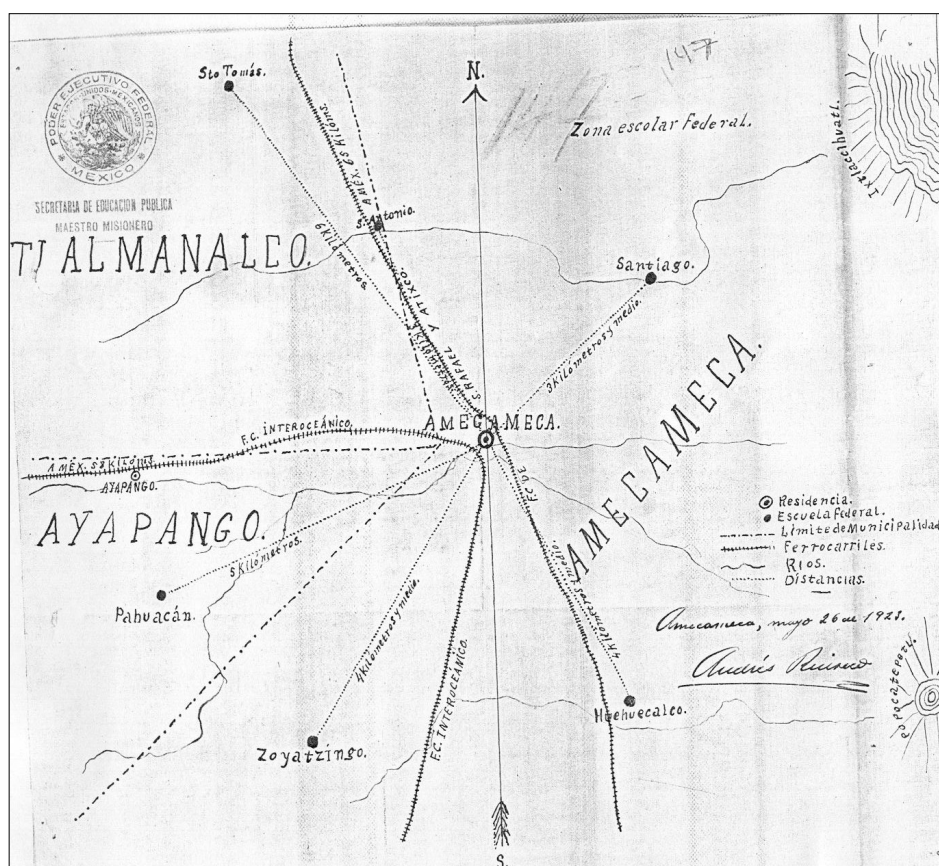
Aunque con una cartografía todavía aproximada, ese plano superaba otros ensayos previamente por el mismo Ruiseco. Contaba ya con una descripción acotada de esos lindes, detallando cosas como el curso seguido por el *Ferrocarril Interoceánico*, en su recorrido rumbo a Veracruz; el de las vías del *San Rafael-Atlixco*, que conectaba a Amecameca con Huhuecalco y el de los tres ríos que atravesaban el territorio que le interesaba destacar, situado en las estribaciones del *Ixtlaccihuatl* (sic) y el Popocatepetl. Acotaba también las distancias que había entre Amecameca y la ciudad de México usando uno u otro ferrocarril y las que puntualmente se recorrían al tomar los caminos de herradura que unían a la ciudad de Amecameca con los pueblos de Atzingo, Cuautenco, Huehuecalco, Pahuacan, Tlaltecahuacan, y Zoyatzingo que eran, hasta ese momento, aquellos donde el Misionero había establecido *Casas del Pueblo*, nombre con el que se conocieron, a partir del mes de abril de 1923, las escuelas rurales que venía sosteniendo en los estados la Secretaría de Educación Pública tras su creación en 1921.¹

¹ Según Engracia Loyo, a inicios de 1923: “En el seno de la SEP parecía creerse que una nueva institución con características diferentes permitiría mejorar las condiciones de vida de las comunidades, lo que para muchos se traducía en la adopción de usos, comodidades y patrones urbanos. En vez de escuelitas de primeras letras se pusieron en marcha las Casas del Pueblo que, estrechamente vinculadas con las comunidades, deberían ayudar a mitigar las injusticias del campo, ser centros sociales semejantes a los que se habían establecido en las ciudades y punto de reunión del pueblo entero. Las bases de su funcionamiento, elaboradas por (Enrique) Corona de acuerdo con las indicaciones de numerosos maestros, fueron aprobadas por el secretario de Educación el 15 de abril de 1923... La Casa del Pueblo, como su nombre lo indicaba, debería de nacer de la cooperación de los vecinos y los congregaría a todos, sin distinción de edad, sexo, credos políticos o religiosos y se proponía <<[...]. acrecentar con menos esfuerzo la producción que actualmente se logra con máxima dificultad, cultivar hábitos de asociación y cooperación, promover el bienestar de cada uno de los asociados, y desarrollar y perfeccionar las industrias locales características”. Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 180-181.

El plano concluido ese día concretaba la labor escolar que, en nombre de la SEP, había desarrollado en la región desde hacía ya un año, cuando instaló las primeras *Casas* en Huehuecalco, San Pedro Nexapa y Santiago Cuautenco, pueblos del municipio de Amecameca, a cuya cabecera había ido a residir luego de que la Secretaría y el Gobierno de Estado de México firmasen un contrato mancomunado de acción educativa en febrero de 1922.

Reproducido a continuación, ese plano servirá de pretexto narrativo para desarrollar aquí una serie de consideraciones introductorias al modo en que inicio la escolarización federal en la región de estudio.

Mapa 9
Zona de influencia del Maestro Misionero
Andrés Ruiseco en 1923



Fuente: AHSEP, DCI, Caja 7, exp. 19.

La primera deriva de las propias cualidades del mapa en tanto artefacto social, que nos refleja el tipo de condiciones con que despegaba la acción educativa en el Estado,

atravesada de carencias de todo carácter, incluido el logístico, imprescindible para el planeamiento de la acción. El maestro Andrés Ruiseco ensayó, al menos, tres aproximaciones cartográficas sucesivas con la representación del territorio de lo que constituía su área de influencia antes de imprimir en la última su sello de Maestro Misionero, cosa que revela que carecía de fuentes y herramientas más sofisticadas para planear la acción que él y sus subordinados desplegarían para la Secretaría de Educación Pública.

La segunda tiene que ver con las efemérides y es también pretexto para introducir aquí una corrección a escritos previos en los que, basándome en un documento que aparentaba ser fundacional, feché 1923 como el año en que dio inicio la escolarización federal en el Estado de México.² Nueva documentación de archivo (entre la cual, el plano) me arroja evidencia de que el proceso comenzó, en realidad, un año atrás, durante la primavera de 1922, días para los que arribaron a las cabeceras distritales de Amecameca y Texcoco los Maestros Misioneros Andrés Ruiseco y Ricardo Sánchez, con el objetivo de crear las primeras Casas del Pueblo y establecer las bases territoriales de una acción cultural en lo que años más tarde devendría “Zona de Inspección Escolar N°1 en el Estado de México”.³

No se marca el hallazgo sólo por corregir afirmaciones pasadas, cosa, por si misma, válida. El mapa de Ruiseco trae a la mente algo que va más allá del campo estricto de las efemérides, que no se reduce a simplemente considerar que todo comenzara un año antes, sino que revela y permite pulsar el ritmo de la política desencadenada por la inserción del naciente estado posrevolucionario en el territorio del estado.

Como veremos más tarde, a poco de iniciar la política escolar federal en el estado, comenzaron a producirse fricciones con el gobierno local sobre el modo en que debía operar la política de federalización. Particularmente en 1924, dichas tensiones alcanzaron un punto álgido. Importa saber, en consecuencia, que esas fricciones primeras, anticipo de las pugnas entre actores y niveles de legitimidad política que caracterizó la centralización del poder como

² En la monotonía expresiva de sus títulos, remarqué en varios escritos el año 1923 como el del debut de la escolarización federal en el Estado de México. Ver: “La escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco (1923-1936)”. Ponencia presentada en el *II Simposio de Investigación Educativa “Cultura en la escuela: escuela en la cultura”*. CIESAS, México, 1993; “Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940”, L. Galván (coordinadora), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, COMIE: Universidad de Guadalajara, 1997; “La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940”, Alicia Civera, Luz E. Galván y Carlos Escalante (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

³ AHSEP, DCI, Caja 7, exp. 19.

proyecto del estado nacional posrevolucionario, comenzaron un año antes, en 1922, pues muestran que lo que, en su momento, percibí y caractericé como reacción inmediata del gobierno local a la intrusión federal en su territorio tuvo, en realidad, un pulso algo más dilatado, que contuvo durante al menos un año las tensiones generadas por la escolarización.⁴

Más allá de rectificaciones de carácter personal, saber que en 1922 inició el proceso de escolarización federal en el territorio mexiquense aporta nuevo conocimiento a las crónicas que han abordado el contexto inicial de implementación de la política de federalización de la enseñanza. Alberto Arnaut, quizás el principal de esos cronistas, sitúa los inicios del proceso federalizador en 1923;⁵ Elsie Rockwell, refiriendo el caso de Tlaxcala, la registra el año 1921, cuando un primer convenio de federalización fue firmado entre el gobierno local y el estado federal en el mes de diciembre.⁶ El Estado de México fue, en ese caso, uno de los primeros en recibir la política federal, pues ésta se hallaba ya en operación desde inicios de 1922, editándose en su contexto algunas de las contradicciones iniciales que concurrirían, tiempo después, en el conflictivo clima bajo el que tuvo la SEP que modificar las bases para la acción educativa federal en los estados, a principios de 1924.

1. El ingreso de la Secretaría de Educación Pública al territorio del Estado de México

Con el Poder Ejecutivo federal, el gobierno mexiquense arribó a un primer contrato de federalización en febrero de 1922.⁷ Mediante esta fórmula, la Secretaría de Educación Pública se obligaba, por una parte, a establecer en el territorio del estado al menos 200 Escuelas Rurales y 2 Escuelas Normales para Maestros Rurales y a sostener, por la otra, 13 Escuelas Primarias. La política de establecimiento de centros escolares se vería normada por las recomendaciones del *Consejo de Educación Pública*, organismo local en el que la SEP tendría

⁴ Alfonseca, Juan. “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes”. En: Civera, Alicia (coordinadora). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Toluca, El Colegio Mexiquense, A.C., 1999, 355-394.

⁵ Citando el sumario presentado por el subsecretario de educación Moisés Sáenz en 1928, Arnaut precisa “a lo largo de 1923, la SEP firmó convenios o contratos de “federalización” con la mayoría de los estados de la República”. Ver: Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México. 1889-1994*. México, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, 1998, p.171.

⁶ Citado por Loyo, Engracia. “Mecanismos de la federalización educativa en México”. En: *Historia de la educación y enseñanza de la historia. Libro de Actas del Congreso Historia y Nación*. México, El Colegio de México, 1998, p.118.

⁷ AHM, Fondo Educación, serie Escuelas Federales, Vol.1.

representante y que orientaría sus decisiones en función de las necesidades educativas del estado.

A diferencia del *convenio*, la fórmula del *contrato* de acción escolar entrañaba –como señala Loyo– en el establecimiento de dos sistemas escolares: uno estatal y otro federal.⁸ En principio, la acción federal se concebía como supletoria, asumiendo o estableciendo centros escolares allí donde el aparato estatal había dejado de hacerlo o no lo había hecho aún. Bajo el contrato mancomunado, cierto margen de autonomía local en materia de gestión escolar (contratación de docentes, programas de estudio, posesión de inmuebles, por ejemplo) era mantenido. No así en el *convenio*, donde la acción federal suponía el que los sistemas escolares locales pasasen a ser directamente gestionados por la Secretaría. Bajo el sistema de *contrato*, los estados mantenían jurisdicción legítima sobre sus planteles, permaneciendo fuera de su potestad las unidades que se fueran agregando al nuevo sistema en formación, el federal.

Fue en función de un *contrato* que arribaron los Misioneros Ruiseco y Sánchez a los distritos de Texcoco y Chalco en los primeros meses de 1922, estableciendo en el transcurso de ese y el siguiente año alrededor de 35 Casas del Pueblo.

Durante esos dos primeros años, la escolarización federal operó bajo condiciones sociales y culturales particulares. Se trataba de un momento de encuentro y mutuo reconocimiento entre el actor escolar federal y los diversos agentes y niveles de acción social localmente relacionados con la instrucción pública. El lanzamiento de la política de federalización se había visto precedido por acres debates, tanto en los años que siguieron al triunfo constitucionalista, como en los que correspondieron al propio porfiriato, régimen que ensayó con la política educacional objetivos de centralización similares a los que desplegaba en otras áreas de la vida nacional. Centralistas y federalistas volvieron a medir fuerzas al discutir sobre los peligros que entamaba para la soberanía de los estados la expansión territorial del poder central y las virtudes culturales que cabría esperar para la nación el que el estado federal trascendiese la circunstancia en que se sumía la instrucción pública por causa del manejo de las estructuras estatales.⁹

En el contexto más amplio del proceso de rearticulación social posrevolucionario, marcado por profundas transformaciones del poder político, por la configuración de nuevas

⁸ Loyo, *Ibid.*, pp. 117-120.

⁹ El estudio citado de Alberto Arnaut refleja con gran detalle los debates entre centralistas y federalistas a propósito de la federalización de la enseñanza. Arnaut, *Op. Cit.* pp. 49-199.

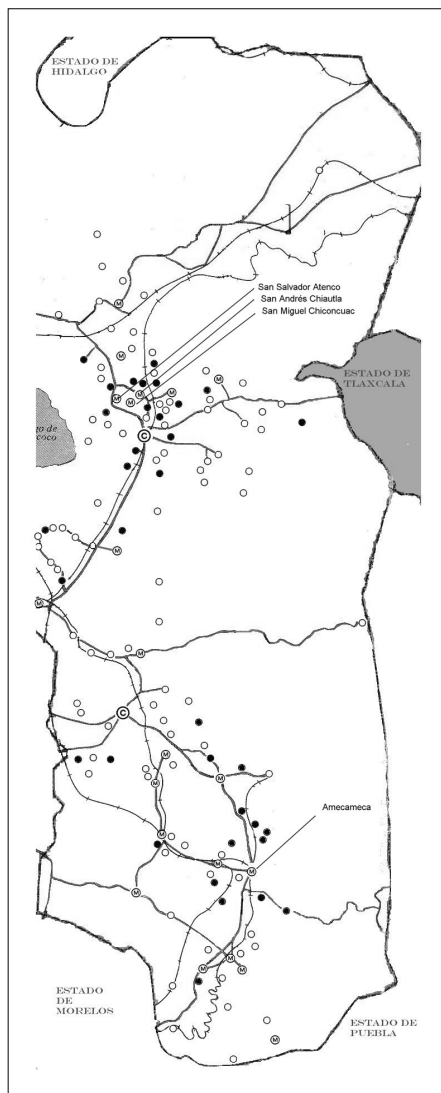
alianzas e ideologías sociales y por el advenimiento de nuevos sistemas de distribución de la jurisdicción social, las condiciones en que se produjo el encuentro entre estado y Federación en pos de la escolarización pública dieron paso a la emergencia de un abigarrado proceso de interpretación social en torno a los intereses, el sentido y la gestión social y política del esfuerzo educacional en que ambos actores se hallaban mancomunados. Poder y cultura se virtieron, entonces, y como es natural, en la interpretación de la acción escolar, produciéndose la apertura de un *ciclo de apropiación social y cultural* de la escuela, como lo ha propuesto conceptualmente Rockwell en sus estudios sobre Tlaxcala.¹⁰

La labor desplegada por Ruiseco y Sánchez en esos años poco tuvo de *misionera*, al menos si damos a la palabra el sentido de extensión e incorporación civilizatoria que, en muchas circunstancias, tuvo. En ninguno de los poblados donde fueron abiertas la escuela constituía novedad. En varios, la memoria de la institución remontaba la centuria, iniciándose la experiencia escolar en la gran mayoría desde hacia apenas unas décadas, durante la pax porfiriana en la entidad. Más que llevar la escuela a poblaciones marginadas –lo que se editó en el caso de otros espacios regionales donde, con la *misión*, llegó la escuela- el resultado de la labor desplegada por los Maestros Misioneros se concretó, centralmente, al restablecimiento de servicios educativos interrumpidos por el desbarajuste revolucionario y por las insuficiencias financieras de los gobiernos mexiquenses del período precedente.

El mapa que se presenta a continuación ubica los lugares donde los misioneros establecieron Casas del Pueblo a lo largo de los años 1922 y 1923. De las 35 localidades señaladas en el mapa, 19 pertenecían al distrito de Texcoco y 16 al de Chalco.

¹⁰ Rockwell, *Op. Cit.* p.303.

Mapa 10
Casas del Pueblo
en los Distritos de Texcoco y Chalco
1923



Fuente: AHSEP, expedientes diversos
 ● = Casa del Pueblo

El establecimiento de los planteles de los años 1922-1923 apenas escapó al carácter de mero cambio de jurisdicción, mediante el cual la SEP se hizo cargo de planteles otrora sostenidos por el gobierno mexiquense o por los municipios mismos. Los primeros recorridos de Ruiseco por pueblos de la región de Amecameca dan cuenta del modo en que operaba, entonces, la expansión federal que, tras tomar contacto con las presidencias municipales y establecer con éstas las necesidades escolares del entorno, acudía luego a los planteles en

compañía de la autoridad local (jueces y comisarios pueblerinos) con el objetivo de tomar nota de inventarios y matrículas escolares, dotar de útiles a las escuelas y asumir el sucesivo control federal, previo acuerdo con los vecinos en cuanto a sus deberes sobre el mejoramiento del plantel, la dotación de terrenos para prácticas agrícolas, etc. Casi todas las establecidas por Ruiseco al cabo de sus primeros dos años al cargo de la zona de Amecameca transitaron por esa estrategia de acción, trasladándose al control federal, junto con los destartados muebles e inmuebles de propiedad local, incluso, los maestros que servían o habían servido las escuelas en el pasado reciente.

Una imagen de encuentro, sin duda, es la que se define en esas visitas, siempre asentadas en actas rubricadas por representantes edilicios, jueces o comisarios locales y el misionero federal. El contrato federalizador operaba, en esos momentos, como un tránsito convenido entre los representantes legítimos del orden local y del nuevo poder jurisdiccional representado por la Secretaría de Educación Pública. Pocas escaparon a esa suerte de concertación, al menos en la zona de Chalco-Amecameca, pues, en la de Texcoco, el proceso federalizador pronto generó focos de tensión que más tarde comentaremos.

Algo distintivo de la escolarización federal de estos años lo fue el hecho de que muchos de los planteles federales se implantasen en localidades que contaban, de hecho, con escuela oficial. El principio de compensación operó, en este sentido, de un modo caótico, pues algunos pequeños poblados se insertaban en la red federal contando con escuelas oficiales para niños; incluso algunos hubo que tenían escuelas estatales para uno y otro sexo, como ocurrió en las 5 cabeceras municipales en las que se abrieron Casas del Pueblo. Esta circunstancia puede apreciarse en los cuadros que siguen.

Cuadro 21
Distrito de Chalco

Servicios escolares en pueblos sujetos*

Localidad	1886	1910	1920	1922	1923
Atlazalpan	* **	* **	* **	* **	* cp
Ayotzingo	* **	* **	* **	* **	*
Huexoculco	*		* **	***	*
Chimal	*	*	***		
Cuautlalpan	* **			***	* cp
Cuautzingo	* **	* **	* **	***	*
Huitzoco	*	*	*	***	*
Huitzilcingo	*	*	***	***	* cp
Tezompa	*	*	*	***	*
Tezoquiapan				***	*
Tlapala	*	*	***	***	*
S.M.Xico	*				
Amalinalco	*				
B. San Juan					cp
Cuautenco	*	*	*		cp
Huehucalco	*	*	*		cp
Zentalpan	*	*	***	***	* cp
Nexapa	*	*	***	***	* cp
Chalma	*	*	***	***	* cp
Soyatzingo	*	*	*	***	* cp
Tlalamac	*	*	*	* **	*
Tehuistitlán	*	*	***	***	*
Tepecoculco	*	*	*	***	*
Poxtla	*	*			
Pahuacán	*	*			cp
Tlamapa	*				
S. Andrés	*	*	***		
Tlacotompa	*	*	*		
Tecomaxusco	*				
Acuautila	* **	* **	* **	***	*
Ayotla	* **	* **	* **	***	*
Coatepec	* **	* **	* **	***	*
Tlapacaya	*	*	*	***	*
Tlapizahua	*	*	*		
Cuijingo	*	*	***	***	*
Chimalhuacán	*	*	*	***	*
Chimalpa			*		
Mamalhuazucan	*		***	***	*
Teacalco	*	*	***		
Tlacotitlán					cp
Reyes Zula	* **	* **	* **		
Tepopula	*				cp
Coxtocan	*				
Cuecucuatitla	*	*	***		
Nepantla	*	*	*		
Río Frio	*	*	*	***	*
S. Antonio	*	*	***		cp
S.Tomás	*	*	***		cp
Atzacualoya	*	*	***	***	* cp
Tlalmimilolpan	*				cp

Escuela Estatal de Niños (*), Niñas (**), Mixta (***); Casa del Pueblo (cp)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 21 bis
Distrito de Texcoco

Servicios escolares en pueblos sujetos*

Localidad	1886	1910	1920	1922	1923
Lavaderos		*	*		
Coatlínchán	* **	* **	* **	* **	*
Cuautlalpan	*	*		***	* cp
Chapingo					cp
Huexotla	*	*	*	***	* cp
La Magdalena	*	*	* **	* **	* cp
Montecillo	*				*
Nativita	*	*	***	*	*
Pentecostés	*	*	*		
Purificación	* **	* **	* **	* **	*
S.Bernardino	*	*	*	***	cp
Sta.Catarina	*	*	*	***	*
Sta. Cruz A.	*	*			cp
S. Dieguito	*		*	***	*
S.Jerónimo	*		*	***	*
S. Joaquín	*				
S.J.Teozotla	*				*
S.M.Tlaixpan	* **	* **	* **	* **	*
S.Simón	*	*	*	*	cp
Tecuanulco	*		***	***	*
Tequesquihuac	*		***	***	*
Tocula	*	*	*	*	*
Tulantongo	*				
San Diego	*				
Cuanalan	*	*	*	***	*
Chipiltepec	*	*	*	***	*
Tepepan	*	*	*	* **	*
Totolcingo	*				
S.Marcos	*	*	*		
S.Bartolo	*	*	*		
Sta.Catarina	*	*	*		
Xometla	*	*	*	***	*
Acúscamac	* **	* **	* **	***	* cp
Hda. Gde.					
Ixtapan	* **	* **	* **	***	* cp
Nexquipayac	* **	* **	* **	***	*
Zapotlán				***	cp
Chimalpa	*	*	*	***	*
Ocopulco	*	*	*		
S.Lucas	*	*	*		
Tepeitlán	*	*	*		
Tlaltecahuacan	*				cp
Cuauhmmilolco	*			***	*
S.Pablo	*				cp
Sta.María	*				cp
B.S.Juan	*	*	***	***	*
S.Agustín	*	*	*	***	*
S.L.Chimalpa	*	*	*	***	*
Xochiaca	*	*	*	***	* cp
Xochitenco	*	*	***	* **	*
La Magdalena	*	+ **	* **	***	* cp
Sta Mag. A.			*		
S.S.Chimalpa			*	***	*
Atlátongo		*	*		***
S.Fco.		*	*		
Zacualuca		*	***		
Sta.Ma.Coatlán				***	
Apipilhuasco	*	* **	*	***	*
Xolalpan	*	*	*		
S.Bernardo	*	*	*		
Totolapan	*	*	*		cp
Tequisistán	*	*	*		cp

Escuela Estatal de Niños (*), Niñas (**), Mixta (***); Casa del Pueblo (cp)

Fuente: Elaboración propia.

La información presente en los cuadros permite hacer algunas apreciaciones importantes. De ellos puede extraerse una reseña de la historia de la escuela en localidades de los Distritos entre 1886 y 1923, ubicando el estatuto del servicio escolar en años señalados del período: 1886, durante el auge escolar del gobernador Zubieta; 1910, en el ocaso de las políticas de fusión escolar, resistidas por los pueblos desde los días del gobernador Villada; 1920-1922,

lapso de restablecimiento del servicio tras la pacificación regional; y 1923, al cabo del segundo año de expansión federal.

Es posible percibir el acentuado proceso de deterioro del servicio escolar público descrito en el capítulo anterior al analizar las políticas educacionales durante el porfiriato, sólo que, ahora, puesto en conexión con la lógica de la inserción federal. Un estadio de auge escolar, en el que el modelo público de cabecera (basado en la separación de sexos) logra extenderse a los pueblos sujetos del interior municipal (columna año 1886), seguido de un declive en el que varios pueblos pierden sus escuelas, o las mantienen bajo la modalidad *mixta* (columnas 1910-1922).¹¹ Esa es la lógica general bajo la que puede captárselo hacia 1920-1922.

Según los registros de 1922, en la víspera del ingreso de la federación, 49 pueblos de los Distritos de Texcoco (27) y Chalco (22) había dejado de contar con escuela oficial durante los años precedentes. Los que la mantenían habían experimentado, sin embargo, un proceso de pérdida de status pues, o dejaron de contar con instituciones separadas para cada sexo (5 pueblos en Chalco, 4 en Texcoco), o sus planteles habían sido degradados a la condición de *mixtos*.

Ese era el estatuto de la escolarización pública en la región en la hora del ingreso del actor federal, circunstancia que bajo ningún modo permite pensar que la protesta de los pueblos por la política de fusión escolar y el establecimiento de escuelas mixtas encontrase algún tipo de satisfacción, hallándose muchos pequeños pueblos en 1922 lejos de lograr el ideal modélico de la escuela de cabecera.

Aunada a la prolongada suspensión del servicio público escolar en varias localidades, esta situación de pérdida de estatus en la calidad del servicio parece haber definido la naturaleza de la demanda social por la escuela y la inserción de las primeras escuelas federales. Examinando nuevamente los cuadros puede observarse lo siguiente:

- a. Prácticamente la mitad de las Casas del Pueblo implantadas (42.8%) se radica en pueblos donde subsiste una escuela oficial para *niños*. Hasta el establecimiento del plantel federal los pueblos contaban con instituciones oficiales *mixtas*; a partir

¹¹ Los cuadros no muestran la circunstancia de las cabeceras, que se excluyen de ellos en beneficio de la brevedad. La difusión del modelo y el status escolar de la cabecera (que se expresaría con los signos *,** -escuela de niños y escuela de niñas-) en el interior municipal la revelan, en el distrito de Chalco: los pueblos de Atlazalpan, Ayotzingo, Cuautlalpan, Cuautzingo, Acuautla, Ayotla, Coatepec y Los Reyes Zula; en el de Texcoco, los de Coatlinchan, Purificación, Tlaixpan, Acuexcomac, Ixtapan y Nexquipayac.

del ingreso de la federación, varios pueblos convierten sus *mixtas* en escuelas para *niños*.

- b. Poco más de la tercera parte de las Casas del Pueblo (34.4%) se instala en localidades escolarizadas por el gobierno local hasta fecha reciente.
- c. Sólo el 22.8% de las escuelas federales, o sea, poco más de la quinta parte, se establece en localidades que, en apariencia, no habían sido aún escolarizadas, al menos por el poder público.¹²

Tales rasgos permiten afirmar no sólo que la escolarización federal de los primeros años careció del carácter compensatorio a que la obligaban las *Bases para el Establecimiento de Casas del Pueblo*, implantándose escuelas de la Secretaría de Educación Pública en lugares que contaban con planteles oficiales, sino insinuar, también, una cierta tendencia estadística (coherente con indicios históricos de carácter local) que revela una demanda cultural por la escuela claramente presidida por el ideal de separación de sexos y el modelo de cabecera instituido durante la escolarización histórica de la región.

El deseo de los pueblos por tener escuelas separadas para cada sexo se manifiesta en muchos de los intercambios sostenidos por los maestros misioneros con la población rural en relación con la instalación de planteles.

Por ejemplo, el autonombrado *Comité "Pro" Casa del Pueblo Escuela Rural Federal en Tequexquahuac* hacía su solicitud a la Federación en los siguientes términos: "Ante Ud. con el debido respeto exponemos que envirtud que el año pasado no tuvimos profesor para los niños que solamente una profesora y una alludanta por lo que suplicamos que el año actual senos conseda (sic) un profesor para los niños."¹³

La evidencia de una sociedad agraria que acudía al encuentro con la Federación con una definida agenda cultural en cuanto a las relaciones de género en las prácticas de enseñanza, se desprende de sucesos acaecidos en la Casa del Pueblo de Santa María, municipio de

¹² Subrayo el carácter aparente, por carecer de una serie continua de noticias sobre el aparato escolar estatal entre 1886-1922. Sin embargo, por los listados y reportes aislados que se posee, puede aseverarse con casi absoluta certeza que los pueblos señalados, en efecto, jamás habían recibido escuelas públicas.

¹³ *Comité "Pro" Casas del Pueblo Escuela Rural Federal en Tequexquahuac*, Tequexquahuac, 23 de enero de 1926. AHSEP, DER, Caja 10, expediente sin clasificar.

Chiconcuac, en el mes de octubre de 1924. El misionero encargado de la zona de Texcoco, Federico Corzo visitó el pueblo de Santa María con el propósito de reunirse con los vecinos para tratar el tema de la creciente inasistencia a la escuela. Según Corzo, en esa junta:

... hice un extrañamiento a los asistentes por la falta de cumplimiento a las leyes al no mandar a sus hijos a la escuela, algunos tomaron la palabra y dijeron que la causa era, que creían no era conveniente que estuvieran (sic) los niños y las niñas en el mismo local, les expliqué que no debían temer nada por esto, no obstante insistieron en que debía hacerse una separación, ofrecieron un local que el año pasado sirvió de escuela, acepté la separación, bajo la advertencia de que si no aumentaban la asistencia se quitaría uno de los maestros y se volverían a unir las escuelas, con esto se terminó la junta...¹⁴

El interés de los de Santa María por una relación pedagógica basada en la diferenciación sexual surge claramente en el intercambio que sostuvieron con el actor federal. Es posible agregar, al respecto, que probablemente el local que involucraban en su negociación con el misionero, fuese el que había ocupado la Sra. María Ceballos, preceptora que sostenía una escuela particular para niñas, que había cerrado en 1923 por la competencia que le hacía el recién instalado plantel federal.¹⁵

De ser correcto el vínculo entre ambos hechos, la hipótesis de que los vecinos de Santa María perseguían en su encuentro con la SEP objetivos definidos en materia de cultura escolar, adquiere fuerza, permitiéndonos suponer que, como ellos, los vecinos de muchos otros pueblos viesen la llegada de la escuela federal como la ocasión para consumir sus deseos de un modelo cultural de escuela basado en la separación de los sexos.

Pero, si como se argumenta, esta interpretación axiológica cabe al fenómeno estadístico de las localidades que, de tener escuela oficial mixta en 1922, pasan a tener escuela oficial de varones y Casa del Pueblo en 1923-1924, iluminándonos sobre el tipo de lógicas y condiciones socioculturales de recepción local de la política presentes en algunas de ellas (el 42.8% de los planteles), habríamos de inquirir aquí sobre la naturaleza de los discursos que mediaron en la disposición de las localidades restantes a establecer escuelas federales.

En éstas, como se dijo, el servicio escolar oficial parece haberse suspendido a raíz de los sucesos revolucionarios y de la secuela de dificultades financieras que trajo para el Estado en

¹⁴ Federico A. Corzo, Misionero en Texcoco a Jefe de Departamento de Educación y Cultura Indígena. Texcoco, México, 19 de octubre de 1924. AHSEP, DCI, expediente 774.15

¹⁵ *Vid* p. 124.

los años que le siguieron (34.4% de las escuelas), al tiempo que, en otras (22.8%), no existen indicios de escolarización pública previa.

Intermitencias y otras irregularidades del servicio escolar estatal salen a relucir en la argumentación popular a la hora de solicitar el establecimiento de una escuela federal, hecho que nos muestra la extendida corriente de inconformismo social en relación con el servicio escolar estatal que impulsaba, desde abajo, el proceso de federalización de la enseñanza. Quizás como un fenómeno propio de esos primeros años, una discursiva de anhelo por lo foráneo en tanto condición de mejor calidad nutre las justificaciones del llamado que los pueblos hacen a la escuela federal. Mejores maestros, mejor enseñanza, mejor conocimiento, sintetizan muchas de las ideas y conceptos que caracterizan esta fase del proceso federalizador, al modo en que las figuras de la ideología y la lucha social articularán los discursos por la federalización en estadios posteriores del proceso.

Decía el Presidente del Comité Particular Administrativo del pueblo de Santa Catarina, Acolman, cuando solicitaba a inicios de 1926 la intervención federal:

Que hace dos años el Plantel de niños.. se encuentra clausurado, no tanto por falta de Profesor, sino porque no hay fondos con que pagarlo, pues aún cuando los vecinos contribuyen con un pequeño óbolo... no es suficiente lo que reúne para pagar a un Profesor competente, que no podría sostenerse con la pequeña cantidad que se colecta... Hace años se pagaba un Profesor con fondos del Municipio, pero era tan pequeña la suma dedicada a este objeto que sólo un Profesor de escasos (sic) conocimientos, adquiridos en los Planteles del mismo, prestaba sus servicios, pero eran tan deficientes que apenas los Alumnos aprendían a mal leer y escribir y algo de Contabilidad y en eso consistía toda la Instrucción; razón por la que en este lugar no se encuentre un Profesor competente que imparta la Instrucción que se dá (sic) a los Niños en el Distrito Federal... En la Cabecera de este Municipio hay Profesor y Profesora pagados por la Administración de Rentas del Estado... pero para nuestro Pueblo no hay profesor por las razones antes indicadas...¹⁶

Además del deseo por la situación de la Cabecera, un anhelo por lo foráneo como estatus superior produce imágenes discursivas como éstas, ocasionalmente ingenuas, aunque dotadas, al mismo tiempo, de un sustrato real basado en la decantada y empobrecida reproducción del saber docente local. “La Instrucción que se da a los Niños en el Distrito Federal”, “profesor

¹⁶ Sr. Daniel Hernández a Secretario de Educación Pública, Santa Catarina, Acolman, 25 de febrero de 1926. AHSEP, DER, exp. 29.

competente”, “profesores de México” –como expresivamente decían a Vasconcelos los vecinos de Chimalpa, Chiautla, al quejarse de la calidad de la maestra local, señalándole que ella burlaba “las disposiciones de usted, pues usted ha ordenado que los profesores de estas escuelas (federales J.A) deben de venir de México”-¹⁷, forman parte del imaginario al que apela la argumentación popular que acoge la política federal durante esta etapa quizás más idealista que política de la escolarización impulsada por la SEP.

Un discurso de adhesión cultural medió generalmente en las solicitudes del tercio de pueblos que contaban con experiencia escolar, aunque históricamente limitada. Un discurso fundado en conceptos sobre calidad pedagógica, como el que también provino de pueblos sujetos que deseaban la institución civilizadora, pero a los que se había marginado de ella en el pasado reciente, como el que exponían los 22 firmantes de la educada carta que se escribió al “Sr, Don J.M. Puig Casauranc, C. Secretario de Instrucción Pública” desde San Juan Totolapam, pueblo enclavado en la sierra de Tepetlaoxtoc:

...en nuestro pueblo hay mas de 100 familias... que carecen de instrucción pues hace más de dos años no tenemos maestro... a pesar de tener un buen local para la Escuela. Hemos solicitado al Gobierno del Estado que nos manden un maestro y no ha sido posible conseguirlo... Como estamos enterados por los periódicos de la campaña que hace esa Secretaría... con objeto de incorporar a los indios a la civilización mandando maestros a los pueblos Tarahumaras en Chihuahua y a otras regiones, a usted suplicamos nos mande uno de esos maestros a nuestro pueblo, para nuestros hijos que son indios que han nacido en la civilización, no se aparten de ella...¹⁸

Una serie de localidades de menor importancia, situadas en confines del territorio, como Tecomaxusco o las rancherías de Cuecucuahtitla y Tlacotitlán enclavadas en las abruptas laderas del volcán Popocatepetl (de difícil acceso todavía hasta entrados los años 60); delegaciones de menor fortuna administrativa como Zapotlán, en Texcoco, fueron, sin embargo, espacio en donde la inserción escolar federal se produjo sin dejar para la posteridad discursos por la federalización claramente fundados en consideraciones de naturaleza pedagógica. Desde esos pueblos (incorporados quizás por la labor de prédica social de los

¹⁷ Vecinos de Chimalpa, Chiautla, a José Vasconcelos, Chimalpa, 1º de septiembre de 1923. AHSEP, DCI, exp. 42.5.

¹⁸ Sr. Alberto Méndez, Comisario 1º y demás firmantes a Secretario de Instrucción Pública, San Juan Totolapam, 10 de mayo de 1926, AHSEP, DER, caja 822.

propios Misioneros, ya que no existe documentación de solicitud de fundación hecha desde ellos) se escribirían, poco tiempo después, en la víspera de sus respectivas clausuras- cosas del tenor siguiente:

...de lo que más me preocupé fue de hablar con los padres... para convencerlos de la necesidad que tienen de mandar a sus hijos... pues es esta gente, entre todas las de mi zona, la más reacia para la instrucción...¹⁹

El pueblo algo por su pobreza y mucho por su natural apatía y por la falta de un maestro de empuje, ve a la escuela con una marcada indiferencia, por lo que esta poco ha prosperado.²⁰

Desde un principio, los vecinos de estos pueblos sostuvieron con la SEP una relación culturalmente endeble. A diferencia de las situaciones examinadas antes, en las que mediaron argumentos y objetivos pedagógicos definidos como la separación de los sexos, el género del docente, el conocimiento, la competencia del preceptor, etc., la interacción de sus vecindarios con la SEP se caracterizó por una suerte de ruptura cultural: poca asistencia, escasa colaboración en la creación de condiciones para la implantación escolar, desacato de las mociones institucionales por el fomento y mejoría de los planteles, etc.

Como también lo hallaron en sus investigaciones Mary Kay Vaughan y Elsie Rockwell, una historia de desarrollo escolar previo condicionó la recepción local de las políticas educacionales federales al sedimentar formas y prácticas culturales en torno a la escuela. En el caso que estudiamos, fueron pueblos escolarmente experimentados los que abierta, voluntaria y activamente procuraron el encuentro con la oferta escolar federal, en tanto los que no la tenían (o que sólo marginalmente la habían tenido), representaron en la historia local del actor federal ámbitos igualmente marginales en los que, como se verá, usualmente fracasó en sus intentos de implantación.

Aunque será un tema sobre el que deberá volverse en distintas ocasiones más tarde, las reflexiones de Vaughan y Rockwell confirman la centralidad del modelo escolar porfiriano en cuanto a proveer un imaginario sobre la institución escolar, cuya presencia en el México central, (particularmente en aquellos estados que lograron grandes avances en la difusión de la

¹⁹ Misionero Ricardo Sánchez, Informe mensual. Julio, 1923. AHSEP, DCI, Exp. 706.5

²⁰ Director de Educación Federal en el Estado de México. Informe, Toluca, 5 de noviembre de 1926. AHSEP, DEF, Exp. 62.36.

escolarización popular liberal, como lo fueron el de Puebla, el de Tlaxcala o el de México) condicionó socioculturalmente, sin lugar a duda, la recepción de la política escolar federal posrevolucionaria, marcándole una cierta lógica sociohistórica a sus procesos de expansión local.²¹

A diferencia del contexto que enmarcaría la escolarización a partir de 1926, cuando la SEP impulsó ideologías de movilización social y política en función de la centralización del poder en el estado nacional posrevolucionario, en estos primeros años la acción escolar federal no abrigó abiertamente propósitos de radicalización social. La escuela aparecía claramente como una instancia de desanalfabetización y elevación cultural de la gran masa olvidada del pueblo.

Pocos elementos de innovación pedagógica exhibieron esas Casas del Pueblo del oriente mexiquense, al menos a juzgar por la información que generaron sobre ellas los maestros misioneros. Faltaba aún para que las escuelas federales asumiesen el perfil innovador que tendrían a partir del régimen de Plutarco Elías Calles (1924-1928), cuando la influencia del pragmatismo de John Dewey en México cobró forma definida en el diseño pedagógico e institucional de la enseñanza por la acción. Las escuelas de esos días parecen haberse centrado, sobre todo, en rearticular procesos locales para la continuación de la actividad de la enseñanza primaria pública. Aunque en los Informes de los misioneros se habla ya de parcelas, prácticas agrícolas, teatros al aire libre, todo, más bien, parecía discurrir en el tren de la enseñanza rudimentaria, la desanalfabetización y la lucha por la elevación y el acondicionamiento material de las escuelas.

No obstante esos rasgos de neutralidad axiológica, su implantación generó en las localidades diversos procesos de tensión. Una sorda pugna por el control de las instituciones escolares “federalizadas”, por el interés de sus agentes por trasladar poblados y escuelas del estado hacia su jurisdicción y por el control local de procesos amenazados por la intrusión política y jurisdiccional de la federación, fue abriéndose paso hasta provocar, al cabo de esos dos años, una enérgica reacción del gobierno local en torno al proceder de la SEP en el cumplimiento del contrato establecido.

²¹ Particularmente Rockwell incursiona en el tratamiento del modelo cultural heredado por la escolarización porfiriana en la ruralidad de los valles centrales tlaxcaltecas, en donde encuentra, junto a nociones populares bien definidas de “persona educada”, “letrado”, “preceptor”, etc., un ideario social fundado en las formas de institución escolar desarrolladas en las cabeceras municipales. Además del escrito ya citado, puede verse: Rockwell, Elsie. “Schools of the revolution: enacting and contesting state forms (Tlaxcala 1910-1930)”. G. Joseph, D. Nugent, *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994, 170-208.

Evidencia de que existió lucha entre ambas redes escolares por la conquista y preservación de territorios de influencia, la brinda la nota quejosa que dirigió el gobierno estatal al Jefe del Departamento de Cultura Indígena de la Secretaría de Educación Pública el 21 de enero de 1924. En ésta, se hacían ciertos señalamientos sobre los "inconvenientes a que durante el año próximo pasado, dio lugar la falta de intervención directa del ejecutivo del mismo Estado, en la fundación y clausura de las escuelas que sostiene el Gobierno Federal..". Tras señalar la violación de ciertos preceptos de las constituciones federal y estatal, el gobierno mexiquense manifestaba tener "no solamente el derecho, sino la estricta (sic) obligación de conocer...las condiciones que guarda la educación pública en la entidad", considerando que dicho derecho le había sido conculcado dado que "sólo en casos excepcionales" recibía aviso de establecimiento o supresión de escuelas federales. Asimismo, la nota objetaba el que generalmente, al establecer escuelas, los Maestros Misioneros se hubiesen "entendido únicamente con los Presidentes Municipales, con los Comisarios de los pueblos o con los vecinos...", pasando a ocupar, en un gran número de casos, "locales pertenecientes al Ejecutivo y aún haciendo uso del menaje y útiles escolares del mismo, sin dar al Ejecutivo de esta entidad aviso alguno." Entre otras, tales circunstancias llevaban al Ejecutivo mexiquense a solicitar de la Secretaría atender las siguientes indicaciones²²:

1/a. Que en ninguna Cabecera de Municipio la Federación sostenga "Casas de Pueblo", supuesto que el Ejecutivo del Estado de preferencia en estas poblaciones debe atender a la educación pública.

2/a. Que las "Casas del Pueblo" sólo se establezcan en las poblaciones verdaderamente indígenas y donde el Gobierno del Estado no pueda, por sus circunstancias económicas, establecer alguna escuela rural.

3/a. Que ni en las Escuelas Nocturnas ni en las Escuelas que establezcan los Maestros Honorarios, para la desanalfabetización, se admitan alumnos en edad escolar, salvo de que en el caso de que el analfabeta esté verdaderamente substraído a la acción de las Autoridades para adquirir la educación obligatoria, o que se establezca la Escuela en un lugar donde no haya Escuela Oficial.

²² El gobierno estatal señalaba la violación del Artículo 124 de la Constitución Federal y las fracciones XXI y XXII del Artículo 89 de la Constitución Estatal, así como perjuicios en el sentido de que "las Escuelas Primarias particulares del Estado, por la misma Constitución Federal, Artículo 3º, sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia Oficial, y algunas, par evadirse de esta obligación con el Estado, se han acogido al apoyo federal".

4/a. Que para establecer una Escuela Federal sea indispensable que la Secretaría de Educación Pública, después de haber recibido la solicitud correspondiente del interesado, pida informes sobre el particular a este Gobierno, y que al establecerse la escuela, siempre se de aviso respectivo a dicho Gobierno.

5/a. Que cuando la Federación, para establecer una Escuela, necesite todo o parte de un local, ya sea del Municipio o del Estado, se gestione su ocupación por quien corresponda, directamente ante el Ejecutivo del Estado.

6/a. Que para establecer una Escuela Federal, ocupar un local del Municipio o del Estado o convenir en cualquiera otra cuestión escolar de trascendencia, no se consideren como Autoridades competentes a los Comisarios de los pueblos, ni a los vecinos de los mismos, ni al H. Ayuntamiento correspondiente, pues según la Constitución Política del Estado, la educación pública en todos sus grados está a cargo directo del Ejecutivo del mismo Estado y por lo mismo ante él deben hacerse las gestiones que el caso requiera.

7/a. Que para establecer una Escuela Federal, la Secretaría de Educación Pública, de preferencia a la recomendación que con tal objeto le haga este Gobierno.²³

Pocos días después, Enrique Corona, el Jefe del Departamento de Cultura Indígena respondía al Secretario General de Gobierno del Estado de México, citándole, en primer término, las recomendaciones que, a su vez, le hacía el Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública tras examinar el asunto desde una perspectiva jurídica. Según éstas:

Desde el punto de vista jurídico el caso no presenta dificultad alguna.. la Federación tiene plena jurisdicción sobre los planteles... que sostenga y organice en los Estados... la ley fundamental de la República no subordina el establecimiento de esos planteles ni la jurisdicción de los poderes federales sobre los mismos a ninguna especie de consentimiento o condición limitativa de los poderes locales... De lo anterior se deduce con toda claridad que las peticiones contenidas en la comunicación... no están fundadas en la ley, y sólo podrán admitirse por la Secretaría de Educación Pública a título de cortesía..De esas peticiones, la única...fundada...es la...número cinco (sobre uso de inmuebles del poder local. J.A.). (subrayados míos)

Escudado en el examen jurisdiccional que se le transmitía, Corona informaba, empero, haber girado ya órdenes a sus maestros para que no hicieran uso de locales del Estado sin que las autoridades municipales los hubiesen previamente tramitado ante el Ejecutivo estatal. Sin

²³ D. Trueba, Secretario General de Gobierno del Estado de México a Jefe del Depto. de Cultura Indígena de la S.E.P.; Toluca, 21 de enero de 1924, AHSEP, DCI, exp. 770.16.

embargo -y mucho en el de las cosas concedidas *por cortesía*- Corona agregaba que el “Departamento de Cultura Indígena se exime de tratar asuntos directamente con la Secretaría de esa Entidad, en virtud de que entra en nuestros propósitos el crear y desarrollar hábitos de iniciativa y cooperación entre los vecinos del pueblos y las autoridades locales correspondientes, a fin de ir capacitando poco a poco a todos nuestros conciudadanos para que resuelvan por si propios los problemas”, razón por la que el Departamento estaría dispuesto a proporcionar los datos que sean necesarios sobre la marcha de las escuelas federales. Sobre el asunto particular de la presencia de la SEP en las Cabeceras municipales, agregaba, incluso, que los misioneros tenían indicaciones de no establecerse en ellas, “salvo casos especiales que resolverá esta Oficina directamente..(subrayado mío, J.A:)” En otras palabras, lo que, con cierta prepotencia, Corona transmitía, se concretaba a la idea de que la Secretaría sólo informaría al Ejecutivo estatal de sus actos, no los concertaría con otra autoridad más que la local.²⁴

Este intercambio deja ver el modo en que preocupaba a las altas esferas del poder local la autonomía con que, hasta entonces, habían venido operando los Maestros Misioneros que la Secretaría de Educación Pública había esparcido en el territorio mexiquense, quienes, en efecto, se comportaban bajo la forma descrita en la nota de protesta: muchas Casas se hallaban instaladas en edificios donde el gobierno estatal había sostenido escuelas hasta fecha reciente, actuando en localidades que contaban con escuelas del estado en funcionamiento; varias había establecidas, incluso, en Cabeceras de municipio; las negociaciones para su apertura se realizaban, `por norma general, con la sola participación de la autoridad local; jóvenes y adultos se mezclaban entre sí en los cursos de alfabetización, etc.²⁵ Los Misioneros instalaban escuelas allí donde grupos de vecinos solicitaban a la Secretaría la reapertura de planteles o la dotación de maestros. Ningún trato con la burocracia educativa estatal se manifiesta en la documentación del accionar de los misioneros Ruiseco y Sánchez en el territorio, siendo siempre autoridades de menor escala -Comisarios y jueces pueblerinos, miembros de cabildos

²⁴ Jefe de Departamento de Cultura Indígena a Secretario General de Gobierno del Estado de México, México, 8 de febrero de 1924, AHSEP, DCI, exp. 770.16.

²⁵ Llama la atención la inconformidad manifestada por el Gobierno del estado en cuanto a la ocupación de planteles pues, según la cláusula cuarta del contrato firmado en 1922, éste aceptaba proporcionarlos a la Federación (“La Secretaría de Educación Pública se obliga a establecer 200 Escuelas Rurales en los lugares que señale el Consejo de Educación, proporcionando el Gobierno del Estado los edificios para la instalación de ellas...”). Hasta donde ha sido posible indagar, los términos del contrato de 1922 se mantuvieron vigentes durante todo el año 1923. AHEM, Fondo Educación, serie Escuelas Federales, Vol.1.

municipales, etc.- quienes rubricaron los actos de fundación escolar.²⁶ Las Casas del Pueblo se instalaban tanto en cabeceras como en poblados donde existía escuela oficial, como vimos. En Atenco, Chiautla y Chiconcuac estaban ya en 1922, lo mismo que en Amecameca. Ocho de las diecisiete Casas establecidas en pueblos sujetos del Distrito de Chalco coexistían con escuelas primarias del Estado de México; siete de las dieciocho que había en el de Texcoco, también lo hacía (cuadros 21 y 21 bis).

Aunque el avance federal sobre planteles temporalmente suspendidos de la nómina estatal constreñía las fronteras del territorio escolar controlado por el gobierno del estado, el asunto no se restringía a los aspectos de información y planeación invocados por el representante del ejecutivo local. Al gobierno estatal parecían sensiblemente preocuparle dos cosas: el trato directo con la autoridad local y la presencia del actor federal en la Cabeceras municipales.

En el terreno local comenzaban a mostrarse signos de conflicto en torno al nuevo actor institucional. Por un lado, los misioneros incurrieron en ocasiones en desacato a la autoridad municipal. Al seguir los deseos de núcleos de vecinos, ocupaban, ocasionalmente, locales sobre los que luego reclamaban potestad las presidencias, los comisarios u otras facciones de particulares, como sucedió en Amecameca²⁷ Esa autonomía ponía en evidencia de los pobladores que la escuela federal actuaba fuera de los esquemas de mando tradicionales, actuando al margen de la burocracia central y de las Presidencias Municipales, hecho que, sin duda, hacía evidentes los procesos de recomposición del poder político que operaba en el México posrevolucionario, que afectaban no sólo la autonomía de los gobiernos locales dentro del pacto federal sino la de las relaciones entre éstos y los niveles de gobierno que se le hallaban subordinados, como las presidencias y ayuntamientos municipales.

Esa situación queda reflejada en un informe elaborado a principios de 1924 por el misionero Sánchez. Citaré en extenso lo que entonces reportaba en la carta que le dirigía al Jefe del Departamento de Cultura Indígena:

²⁶ Ricardo Sánchez, misionero destacado en Texcoco, fue ejemplo de este tipo de comportamiento. Al llegar a la zona en junio de 1922, se presentó con el Presidente Municipal con el fin de que éste indicara los lugares en donde creía necesario el establecimiento de escuelas. El presidente le indicó que eran necesarias “de momento” cinco escuelas: tres en poblados y dos en haciendas. Meses después había en el municipio alrededor de diez *Casas del Pueblo*, sólo dos de ellas en los lugares indicados. Ver: Presidente Municipal a Secretario de Educación Pública. Texcoco, 8 de junio de 1922. AHSEP, DCI, Caja 6.27.

²⁷ AHSEP, DCI, exp. 42.3

De acuerdo con la cláusula cuarta del anexo primero de las Bases que norman el funcionamiento de las “Casas del Pueblo”, me permito informar...: Muchos poblados comprendidos en la zona escolar... reúnen todos los requisitos que exige la citada cláusula... y por ende se les ha dotado de una Casa del Pueblo; pero tales poblados tienen la calidad de cabeceras municipales y esta sola circunstancia los priva de los beneficios de la educación que imparte el Gobierno Federal. Caso concreto el que ofrece San Salvador Atenco, con una población escolar que pasa de 300 alumnos y quienes eran atendidos por un maestro pagado por el Estado. En vista de tal deficiencia, el suscrito comisionó a uno de sus maestros Rurales para que, sin entorpecer los trabajos del maestro del Estado, desarrollara su acción educativa en el poblado; el maestro rural... desempeñó su cometido con tan feliz éxito que el pueblo todo felicitó a dicho profesor, y el Presidente Municipal acompañado de todo el cuerpo edilicio se acercó a ese Dpto.... para pedirle que la cláusula cuarta... no se hiciera efectiva... en el municipio que presidían, ya que el suscrito había recibido tales instrucciones y se aprestaba a cumplirlas... Como este caso se pueden citar muchos otros que justifican el establecimiento de nuestras casas del pueblo en lugares donde desarrolla su acción simultáneamente el Estado. Para terminar debo manifestarle que muy pronto se acercarán a usted dos comisiones que representan a otros tantos municipios... y le suplicarán que les deje usted a los maestros rurales... pues ya tal gestión la han iniciado ante mí y yo aunque reconozco la justicia de lo que solicitan les he manifestado que solamente usted puede resolver...²⁸

Situaciones de este tipo condujeron al gobierno del estado a enfatizar la necesidad de suprimir el trato directo que la SEP establecía con el nivel de la jurisdicción local (el cual, al actuar de esa manera editaba, al fin y al cabo, lo sustantivamente postulado por la bandera constitucionalista del *municipio libre*, al menos en lo que a autonomía jurisdiccional respecta) y a enfatizar el que la Secretaría se mantuviera fuera de las cabeceras municipales, dado el carácter políticamente estratégico que éstas tenían. Un cierto temor a la intromisión del poder federal en las cabeceras subyacía al interés por que la SEP (esa *crystalización institucional* del estado nacional, utilizando el concepto de Oszlak) se mantuviese alejada de ellas.²⁹

Aunque se retiraría de las cabeceras municipales donde se había implantado en 1922-1923, durante los años posteriores la SEP procedió de acuerdo con las consideraciones jurídicas con que dio respuesta a la solicitud del gobierno mexiquense, aunque seguirían produciéndose fricciones con las autoridades locales. En diciembre de 1926, por ejemplo, se

²⁸ Maestro Misionero Ricardo Sánchez a Enrique Corona, Jefe del Departamento de Cultura Indígena. México, 25 de enero de 1924. AHSEP, DCI, expediente 770.16

²⁹ Oszlak, Oscar. *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*. Buenos Aires, Estudios CEDES, Vol. 4, 1982.

firmó un convenio entre la Secretaría y el Gobierno del Estado que revela claramente la importancia que para el último tenía el control exclusivo de las escuelas de cabecera. Mediante el convenio, la SEP transfirió a la burocracia educativa local las 19 escuelas primarias que sostenía en cabeceras municipales, recibiendo, a cambio, la totalidad de las escuelas rudimentarias rurales establecidas por el gobierno estatal en los distritos de Ixtlahuaca, Jilotepec, Lerma, Tenancingo, Tenango del Valle, Toluca y Valle de Bravo, que sumaban 63.³⁰

Así, como puede desprenderse, el contrato educacional signado por el gobierno mexiquense operó como un mecanismo de traslado paulatino de escuelas estatales hacia la jurisdicción federal. Llamada a ejercer una acción supletoria del esfuerzo educacional local, pronto la Secretaría de Educación Pública comenzó a desplazar a la escuela estatal, incorporando muchas de sus unidades. En el largo plazo (1922-1940) el traslado operaría, a veces, bajo acuerdos concertados entre cúpulas burocráticas de ambos sistemas, como el que acaba de verse. Sin embargo, también se produciría un proceso federalizador mediante la paulatina transferencia de escuelas aisladas, gestado desde la base por grupos de vecinos que optaban por trasladar sus planteles a la jurisdicción de la Secretaría interesados en la obtención de bienes de naturaleza pedagógica, política y social. En las regiones de Texcoco y Amecameca, sedes de residencia de las que luego devendrían zonas escolares federales en el Estado, el ultimátum del gobierno local de 1924 tuvo un efecto marginal. Las Casas del Pueblo situadas en cabeceras de municipio fueron clausuradas y el Departamento Escolar de la Secretaría observó con mayor frecuencia la recomendación de desarrollar una labor supletoria del esfuerzo local, negando la apertura de planteles allí donde existía escuela oficial.

Sin embargo, el ultimátum no contuvo los procesos generados por el contrato federalizador, los cuales derivarían en la notable expansión del servicio escolar federal, en el desplazamiento de la red escolar rural estatal de los lugares donde ésta se había hecho presente desde finales del siglo XIX, en la constitución de dos sistemas públicos de enseñanza primaria

³⁰ Escalante afirma que, como resultado de este Convenio, fueron 109 las escuelas rurales estatales que pasaron a manos de la Secretaría de Educación Pública, cosa que no es exacta según se desprende del Informe que produjo sobre el particular el Director de Educación Federal en el Estado, quien se quejaba de que el gobierno había pretendido forzar la entrega de los aproximadamente 160 planteles rurales que sostenía en esos Distritos a cambio de las 63 plazas federales de que se haría cargo al tomar las 19 escuelas primarias federales. Ver: Gilberto M. López, Director de Educación Federal en el Estado; Informe Anual 1927. AHSEP, DFE, Caja 1155; Escalante, Carlos. *Entre la apropiación y la resistencia mazahuas. Cultura escolar y cultura local (1879-1940)*. Tesis de Doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 2008, pp. 263-264.

rural (el estatal y el federal) y en la configuración de una nueva y conflictiva dinámica de acción social y cultural en torno a la escuela.

Esa sería, en esencia, al menos en esta región del Estado de México, la federalización de la enseñanza: un proceso de redistribución social de espacios legítimos para la enseñanza, en el que viejas y nuevas alianzas sociales se articularían en torno a la escuela, gestando una nueva forma de relación entre lo local y el estado nacional. Sin pretender abordar aquí la cauda de implicaciones y dimensiones analíticas que tuvo el proceso de federalización, describiremos en lo que resta del capítulo sus principales tendencias y mecanismos.

2. La expansión de la Escuela Rural Federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940

Durante los casi veinte años que siguieron al intercambio de alto nivel burocrático que se acaba de comentar, el crecimiento de la escuela federal en los pueblos y barrios de la región de Texcoco y Chalco fue sostenido. De la red inicial integrada por las 35 Casas de los años 1922-1923, ya para 1935, en los inicios de la intensificación cardenista del proceso de federalización de la enseñanza, la Secretaría contaba con 72 Escuelas Rurales, operando un total del 100 escuelas rurales hacia mediados de la década del cuarenta.

La expansión de la escuela rural federal se produjo en estrecha interacción con la red escolar sostenida por el gobierno del Estado de México. En el crecimiento histórico de ambas redes existió una suerte de relación inversa: a medida en que la escolarización federal se ampliaba, la estatal se reducía. No se trató, empero, de una relación indeterminada, según la cual, al crecimiento de una de las redes correspondía el decremento de la otra (y viceversa), sino que tuvo, siempre, un polo dominante, que fue el federal. En otras palabras, a medida que la expansión federal producía la contracción de la red estatal, ésta se veía obligada a crecer mediante la incorporación de nuevos territorios sociales.

En este sentido, más que efectuar directamente una ampliación de la frontera educativa – cosa que estaba llamada a hacer, en virtud de los contratos firmados con el gobierno local-, la escolarización federal tuvo ese efecto, pero de modo reflejo o indirecto, ya que fue la presión que ejerció sobre espacios tradicionalmente escolarizados la que indujo al gobierno del estado a extender sus escuelas a territorios hasta entonces marginados de la expansión de la escuela pública. Así, mientras que en 1923 la red estatal comprendía escuelas en 57 localidades

rurales, en 1947 éstas se hallaban únicamente en 35 pueblos de la región. Pocas de las localidades servidas entonces por el gobierno del estado pertenecían al padrón original de pueblos en que algún día éste se había hecho presente. Puesto en otros términos, la red estatal de entonces era menor y se hallaba situada en nuevas localidades.

Ese crecimiento por sustitución entre redes escolares es el que puede apreciarse en el cuadro N° 22, que expresa la estructura territorial seguida por el proceso de federalización, estableciéndola en cortes históricos a lo largo de los años que corren entre 1923 (a un año de iniciado el proceso de federalización) y 1947. En cada corte se expresa el número pueblos escolarizados por una u otra red en los municipios de los Distritos.

El cúmulo de nombres y cifras presentes en el cuadro quizás dificulta una lectura rápida de las posibles relaciones observables. Pueden notarse, sin embargo, cosas como estas:

- a. La *magnitud* del proceso de escolarización efectuado en la región durante los años 1923-1947. En municipios del distrito de Chalco la red escolar creció en ese período cerca de un 28%; en los de Texcoco el crecimiento fue mayor, alcanzando el 63%.
- b. El *significado* histórico que pudo tener este proceso en términos de una historia regional de la escuela de largo plazo. Si se considera que en 1887 existían en pueblos sujetos del territorio de los Distritos unas 130 localidades con escuela sostenida por el gobierno estatal,³¹ la expansión escolar del período posrevolucionario tuvo mayormente un carácter *restitutorio*, pues el aporte que hacía a la escolarización en 1923 apenas lograba compensar el número de pueblos que contaron con escuela en el año 1886. La escuela reapareció en el caso de muchos pueblos que, con mayor o menor estabilidad, habían logrado tenerla durante el porfiriato. Al final del período, la acción escolar combinada de las redes había incorporado poco más de 40 nuevas poblaciones al proceso escolar, lo que sin duda representó una situación distinta a la de otras experiencias regionales donde la escolarización federal posrevolucionaria directamente amplió la frontera social de la escuela, incorporando núcleos de población marginados del contacto con la institución.³²
- c. El *desplazamiento y la reducción* general del número de localidades atendidas por la red escolar rural del gobierno estatal. Entre 1923 y 1947, ésta se contrajo de un modo

³¹ Vid. pp. 97-98.

³² Un ejemplo regional sobre el que puede destacarse esta idea lo brinda el estado de Sinaloa. Ver: Cueva, María. *La Educación Socialista en Sinaloa (1934-1940)*. México, Universidad de Occidente, 2001.

significativo. La contracción fue más acentuada en los municipios del distrito de Chalco, que de tener 26 escuelas en el origen acabaron contando con 11. En los de Texcoco, la red no se vio en esa manera contraída, gracias a que pudo expandirse hacia municipios débilmente escolarizados antes de 1922 como Teotihuacan, Acolman y Tepetlaoxtoc. El impacto de la federalización puede caracterizarse entonces como el de un crecimiento dinamizado por los procesos de *sustitución* y *desplazamiento* de la red estatal.

- d. Existe una suerte de determinación *municipal* observable en la estructura del crecimiento federal por sustitución y en el desplazamiento de la escuela estatal. Municipios como Atlautla, Cocotlán y Ecatzingo, todos en la región de Chalco, parecen ser territorios cerrados a la escolarización federal. En tanto en otros, como Ixtapaluca y Chiautla, por el contrario, pasan a ser federalizados en toda su extensión, desapareciendo de ellos la influencia de la red estatal.

Cuadro 22
Localidades con Escuela Pública
Según municipio*

Municipio	Chalco							
	1923		1927		1935		1947	
	Estatal	Federal	Estatal	Federal	Estatal	Federal	Estatal	Federal
Chalco	10	3	9	4	7	7	3	11
Amecameca	4	7	3	3	4	3	1	5
Atlautla	3	-	3	-	3	-	1	2
Ayapango	-	1	1	1	2	1	1	3
Cocotitlán	-	-	1	-	1	-	1	-
Ecatzingo	-	-	2	-	2	-	2	-
Ixtapaluca	4	-	5	-	-	6	-	7
Juchitepec	1	-	2	-	-	1	-	1
Ozumba	2	1	4	-	1	2	1	3
Temamatla	-	-	1	-	1	1	1	1
Tenango	-	1	1	1	1	1	-	4
Tepetlixpa	-	-	1	1	1	1	-	1
Tlalmanalco	2	4	3	1	1	5	-	6
	26	17	36	11	24	28	11	44
	43		47		52		55	
Texcoco								
Municipio	1923		1927		1935		1947	
	Estatal	federal	estatal	Federal	Estatal	federal	Estatal	Federal
Texcoco	13	7	12	10	6	22	6	25
Acolman	4	-	4	1	7	4	5	7
Atenco	3	3	5	-	3	1	2	2
Chiautla	1	2	-	5	-	5	-	5
Chiconcuac	1	2	2	1	-	2	-	3
Chimalhuacan	5	1	3	2	3	3	-	5
La Paz	2	1	2	1	1	1	1	1
Teotihuacan	1	-	2	-	6	2	5	4
Tepetlaoxtoc	1	1	2	2	3	2	5	1
Tezoyuca	-	1	1	1	-	2	-	3
	31	18	33	23	29	44	24	56
	49		56		73		80	

* Excluye cabeceras municipales. Fuente: Informes Secretarías estatal y federal de Educación

La estructura resultante en 1947 concreta los temores subyacentes a la nota quejosa del gobierno del estado de principios de 1924. Lo presentado entonces por la elite política local en relación con el amenazador avance del poder político federal resultó, sin duda, más extenso de lo imaginado entonces.

Un proceso de conflicto en función de la escuela rural federal tomó cuerpo en los núcleos básicos de la socialidad regional; en pueblos, barrios y ejidos; en templos, cuerpos edilicios y presidencias municipales, entre escuelas y maestros estatales y federales, etc., para ascender desde allí al nivel de los debates y tensiones desarrollados en oficinas político-burocráticas de las ciudades de México y Toluca.

Notables procesos de conflicto, resistencia, negociación y alianza se suscitaron en torno a la escuela rural federal en el lapso 1922-1947. La federalización implicó un complejo y nutrido proceso de recomposición de las configuraciones de poder y cultura en el ámbito de los aparatos políticos e ideológicos vinculados con lo escolar.

Las tensiones con las estructuras del poder municipal aportaron, por ejemplo, una amplia gama de interesantes episodios históricos que permiten entender, como apuntaré en su momento, lo que pasó a ser la dinámica local de formación del estado nacional durante el período posrevolucionario. El nuevo bloque histórico –concepto hoy en desuso, pero que mantiene su capacidad para pensar las dimensiones de esos procesos- y la recomposición del poder y la hegemonía desde lo local. La escisión faccional de las sociedades campesinas del México central y *lo escolar* como momento dentro en sus estrategias de obtención de poder. Las facciones en alianza corporativa con el estado federal y la integración al nuevo bloque. El ejido, la escuela y los intereses del agrarismo. El conflicto y la división confesional de las comunidades y el papel del radicalismo pedagógico federal.

Moviéndonos, nuevamente, en el sentido de una descripción estructural del proceso federalizador cabría aludir a los mecanismos de operación del proceso, a las tendencias y coyunturas que registró entre 1922 y 1940 y a los avances globales que alcanzó en ese período en tanto proceso de institucionalización de un proyecto pedagógico.

3. Tendencia y coyunturas en el proceso de implantación de la escuela rural federal

Durante el lapso 1922-1947, el número de escuelas rurales sostenidas por la Secretaría de Educación Pública en el territorio de los Distritos pasó de 35 a 100, pudiendo, quizás, ser mayor en la última fecha dado que, hacia finales del régimen cardenista y durante los primeros años cuarenta muchas escuelas estatales se encontraban parcialmente federalizadas pues, a raíz de la movilización del magisterio local de 1936, la SEP había pasado a hacerse cargo del pago de sus maestros y de la inspección técnica.³³ Sin embargo, la ambigua situación administrativa que las regía, hace difícil contabilizar esos planteles.

³³ Posteriormente se describirá la situación que derivó en el control federal sobre el sistema escolar general del Estado de México. Por el momento baste señalar que la presunta subvaluación del número de escuelas federales a finales de la década del treinta se debería a que, desde 1936, muchas escuelas podían figurar administrativamente como estatales siendo, de hecho, federales pues era la Secretaría de Educación Pública la que proporcionaba el pago para sus maestros. Cfr. Nota 43.

Durante los veinte y pico años que se trata de analizar, el proceso de expansión de la red federal no fue constante, registrando movimientos de avance, estancamiento y retroceso según coyunturas históricas señaladas.

Un primer movimiento, como apunté ya antes, se produjo en los años 1922-1923, cuando los misioneros recorrieron los Distritos estableciendo Casas del Pueblo cuyo control luego reclamaron las estructuras del poder estatal. Tras esos reclamos, la Secretaría clausuró algunos planteles, asumiendo provisionalmente el requisito de no incursionar en lugares donde el estado sostuviese una escuela, particularmente en las cabeceras municipales.

La contención de política escolar desplegada por los misioneros (Inspectores, a partir de 1924) no representó, sin embargo, un freno importante a la expansión salvo, quizá, durante 1924 y en relación, sobre todo, con la región de Chalco. En 1925, la Secretaría mantenía 40 escuelas rurales (31 en demarcaciones de Texcoco, 9 en Chalco) lo que implicó, en los hechos, un proceso diferenciado de contención de la política: en Texcoco, a pesar de los reclamos locales, la escuela federal se había expandido, mientras en Chalco (zona donde podía, al principio, augurarse mayores expectativas de avance a la escolarización federal) se había contraído.

El enfrentamiento entre el presidente Calles y la Iglesia Católica Apostólica por la promulgación de la llamada *Ley Calles*, en junio del año 1926, dan inicio a una nueva coyuntura de crecimiento escolar en el territorio de lo que entonces se identificaba como Zona de Inspección Federal N°4.

La *Ley Calles* y la decisión del Arzobispado de suspender el culto religioso en el territorio nacional dan claramente origen a un ciclo conflictivo para la escuela rural federal, que comienza a enfrentar, en casi todos los pueblos de la región, distintas formas de oposición por parte del clero y de los creyentes que se extenderán hasta la finalización del Conflicto Religioso a finales de 1929. En esos años, la Inspección federal se vio obligada a clausurar varias escuelas por resistencia de los vecinos a colaborar con una institución que, por efecto de la propaganda y la movilización confesional, comenzó a ser vista como la agencia de conquista al servicio de un enemigo cultural.

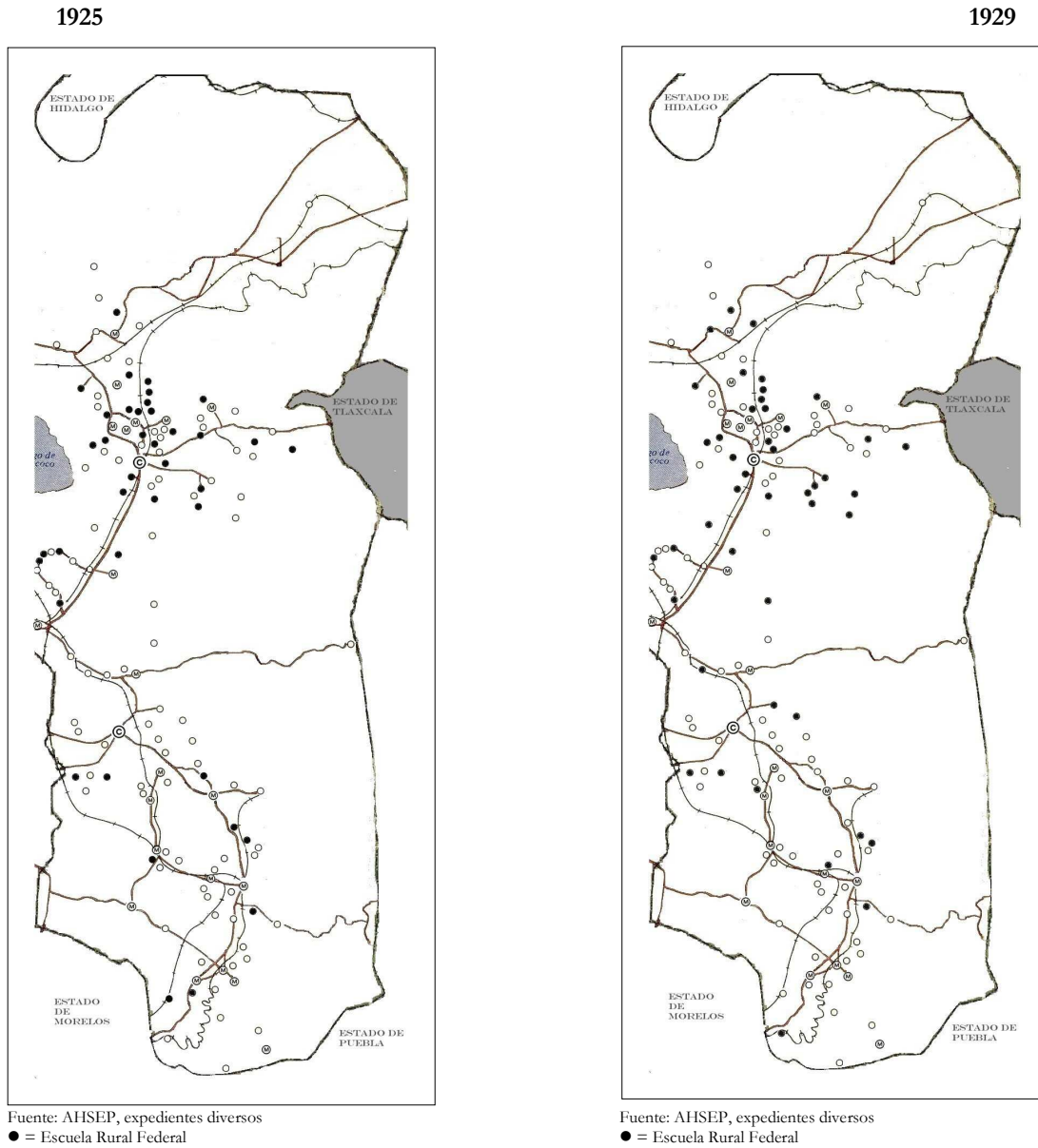
Los días del enfrentamiento armado entre el ejército federal y los guerrilleros de Cristo Rey representaron para los maestros y las escuelas federales una coyuntura definitivamente adversa. Aunque no se escenificó, en la región, el tipo de violencia hacia la escuela que

concitó la Cristiada en otros puntos del territorio nacional, no dejaron, por ello, de existir distintas formas de resistencia social. Inscripción y asistencia escolares se vieron disminuidos al grado en que cerca de veinte escuelas - aproximadamente al por 50% ciento de los planteles- fueron clausuradas temporal o definitivamente, reanudando la actividad escolar algunas de ellas hasta los años 1928-1930, cuando la resolución del conflicto trajo cierta calma a la vida espiritual de los pueblos.

Sin embargo, a pesar de las frecuentes clausuras y de que, a final de cuentas, fuesen los días del conflicto religioso los más problemáticos que conoció la escuela rural federal en el lapso que cubre este estudio, la federalización de la enseñanza prosiguió y ya para el ciclo 1928-1929, el total de escuelas en la red superaba en 8 a las sostenidas en 1925.

La localización de éstas registró mudanzas, como puede apreciarse en los mapas que se presentan a continuación, que muestran cómo la Secretaría comenzó a incursionar en zonas relativamente marginadas del área de influencia de las cabeceras distritales, como la región montañosa del municipio de Texcoco (cuadrante superior derecho) y Acolman (cuadrante superior izquierdo).

Mapa 11
Escuelas Rurales Federales
en los Distritos de Texcoco y Chalco
1925-1929



El Maximato (1928-1933) representó un período en el que la escolarización federal tuvo un importante crecimiento, sobre todo en municipios del Distrito de Chalco. El padrón de escuelas rurales bajo control de la Inspección Federal en 1933 integraba 61 localidades (41 en Texcoco, 20 en Chalco), lo que supuso un crecimiento notable frente a los años 7 u 8 años previos, en los que éste se había mantenido prácticamente estancado. Cerca de quince nuevas escuelas implantó la Secretaría en la zona durante el cuatrienio 1930-1933. Diez de ellas en la

región de Chalco, algunas veces en poblados donde había estado presente una década atrás, cuando llegó a la zona el misionero Andrés Ruiseco.

Quizá porque los días del enfrentamiento religioso habían sido superados, quizás porque la crisis mundial estrechaba las finanzas locales haciéndolas deteriorar el servicio educativo al grado de incentivar mociones locales por la federalización, quizá por el perfil productivista y neutral que exhibían las campañas federales por la escuela, o quizás por todas estas cosas juntas, los primeros años treinta fueron de consolidación y avance para la labor educacional de la Secretaría en la región.

Si bien continuaron produciéndose desencuentros locales –motivados, muchas veces, por el boicot cultural desarrollado por el poder eclesiástico- las escuelas de esos años parecen estabilizar su inserción en el padrón de la Inspección. Frente a los primeros siete años, caracterizados por trayectorias escolares fracturadas por el conflicto social, la escolarización de los años 1930-1934 logró avances importantes al menos en lo que a persistencia de las instituciones en el espacio local respecta. Pocas clausuras, pocas solicitudes de retorno al sistema escolar estatal, menores desavenencias ideológicas y políticas, etc. permitieron que las escuelas consolidasen su presencia en las localidades.

El clima de relativa estabilidad cotidiana que vivían las escuelas rurales federales comenzó a alterarse a fines de 1934, con el inicio de la coyuntura política nacional inaugurada por la reforma que instauró la Enseñanza Socialista durante el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940), lapso en el que la escuela federal atravesó por un nuevo período de inestabilidad. Durante los dos primeros años de implantación de la reforma educativa, la gran mayoría de ellas sufrió algún tipo de resistencia y conflicto local, que tendió a afectar los niveles de participación de la comunidad en sus proyectos, alcanzando, ocasionalmente formas manifiestamente violentas que condujeron, en varios casos, a una nueva oleada de clausuras escolares.

Pero, en la misma medida en que la coyuntura socialista exacerbó los conflictos locales que enfrentaba la escuela durante su proyecto de implantación, constituyó momento para la emergencia de corrientes de alianza social que ella, en tanto representante del poder federal nacional, concitaba. Por ello, el cardenismo se convirtió en un proceso de profundización de la política federalizadora.

Muchas nuevas escuelas se suman al padrón federal durante los años 1934-1940, en el contexto de una acentuada dinámica de federalización en la que el traslado de escuelas operó tanto por la vía de acuerdos entre cúpulas burocráticas como por la vía de iniciativas populares, como se tratará en el siguiente inciso.

Reconstruir la forma en que se produjo la expansión federal entre 1934 y 1940 es difícil dado que existen lagunas en la información de las, para entonces, cuatro zonas de inspección que sostiene la Secretaría en el territorio de los ex distritos. Sin embargo, puede confiarse en que la estructura de distribución que arroja un listado de escuelas federales confeccionado en 1944 refleja de modo fiel la situación que presentó la red escolar federal en 1940, el último año del régimen de Lázaro Cárdenas. Según ese listado, en el territorio de Texcoco-Chalco existían en 1944 noventa y siete escuelas rurales federales, lo que hacía un total de 36 nuevas escuelas en relación con las que la Secretaría poseía en 1933.³⁴ Una mayoría de éstas se ubicaba en la región de Chalco, en cuyos municipios se fundaron o incorporaron 22 escuelas, hecho que llevó a doblar el número de las que existían allí en 1933. En la zona de Texcoco se incorporaron al padrón catorce nuevas escuelas, contando entonces allí con 55 escuelas.

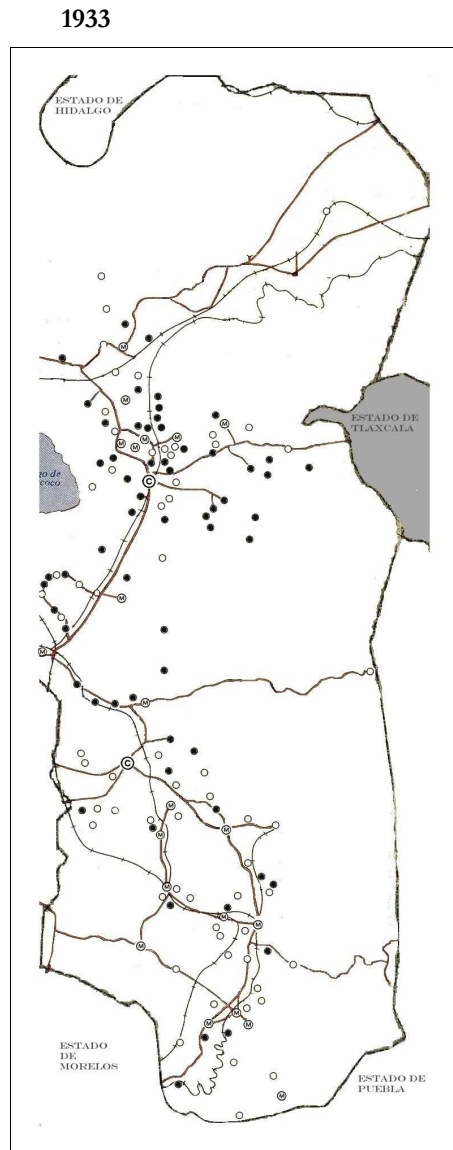
Durante el cardenismo, el proceso federalizador avanzó tanto mediante la sustitución de escuelas estatales como por la de la extensión de la escuela a nuevos centros poblacionales. La vía de la sustitución fue significativa sobre todo en los municipios del ex distrito de Chalco, donde puede afirmarse que al menos catorce de las 22 nuevas escuelas rurales federales se originaron en traslados desde la red estatal. En Texcoco, la red estatal mantuvo por lo general sus espacios, avanzando la escolarización federal sobre localidades que habían carecido históricamente de escuela, como eran el caso de los barrios dependientes de las cabeceras de municipio.

Un hecho significativo en este tramo del proceso de federalización lo fue el retorno de la Secretaría de Educación Pública a las cabeceras municipales. Hacia 1938, las escuelas estatales de las cabeceras de Ayapango, Chicoloapan, Chiconcuac, Chimalhuacan y Tenango del Aire pasaron a depender técnica y administrativamente de la SEP, lo mismo que las de pueblos de cierta importancia como Coatlinchán, Miraflores o San Rafael, que superaban en tamaño a muchas cabeceras municipales y cuyas escuelas también eran importantes en términos de la estructura escolar sostenida por entonces por el gobierno del Estado de México.

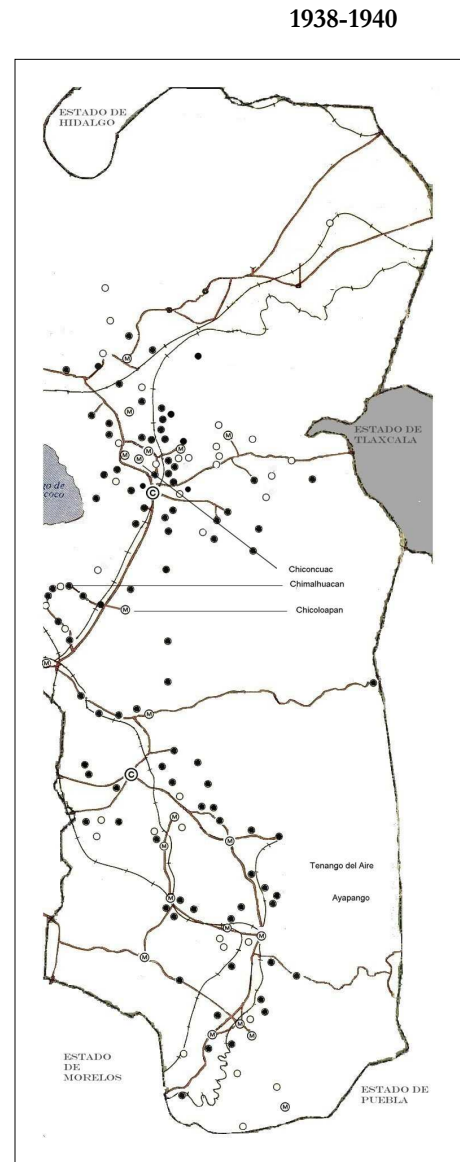
³⁴ AHSEP, DEF, expediente 5324/4

La forma en que se expresó territorialmente esta expansión puede apreciarse en los mapas que se presentan enseguida.

Mapa 12
Escuelas Rurales Federales
en los Distritos de Texcoco y Chalco
1933-1940



Fuente: AHSEP, expedientes diversos
● = Escuela Rural Federal



Fuente: AHSEP, expedientes diversos
● = Escuela Rural Federal

4. La mecánica de la federalización educativa

Advertida en 1924 sobre sus modos de proceder en cuanto al establecimiento de escuelas en espacios usualmente ocupados por el sistema estatal, como lo eran las cabeceras municipales y los pueblos donde el servicio educativo estatal lograba inestablemente subsistir para esas fechas, la Secretaría de Educación Pública optó por retirar sus escuelas de las cabeceras y de algunos de los pueblos donde coexistían con planteles estatales, procediendo, en lo sucesivo, a desarrollar una red escolar paralela. Pronto, sin embargo, la lógica compensatoria a la que trató de ceñir la expansión de sus escuelas, se vio modificada por procesos que, desde la base, reclamaron su intervención en los propios espacios escolares sostenidos por el gobierno estatal, tomando cuerpo un proceso de crecimiento por sustitución y desplazamiento del sistema escolar estatal al que genéricamente se aludió como federalización de la enseñanza. Con el transcurso de los años, el proceso federalizador se vería profundizado de un modo significativo, desplazando al sistema escolar estatal de extensas franjas del territorio regional y trasladando a la jurisdicción federal buena parte del sistema escolar operante en zonas rurales.

Tratando la política de federalización, Engracia Loyo argumenta que la opción por la acción educacional paralela obedeció, en los días del presidente Calles, a una valoración negativa del papel desempeñado por ciertos estados ante los compromisos contractualmente establecidos. Al valorar sus experiencias en materia de convenios y contratos de federalización, la Secretaría habría decidido actuar de modo independiente, paralelo y, en teoría, supletorio. Se establecieron así *Direcciones de Educación Federal en los Estados*, como organismos sólo sujetos a su propia jurisdicción, que unificarían, en lo interno, la acción de los diversos programas educativos *federales* y que establecerían, si es que ello era necesario, formas de coordinación con la autoridad educativa local.³⁵

El papel orgánico de las Direcciones tendía a la centralización interna del programa federal. Los mecanismos cruzados con la administración local en materia de reclutamiento y pago de maestros, control y movimiento de utillaje escolar, pagos de renta por inmuebles escolares, etc. cesaron. La Dirección establecería, en lo sucesivo, sus criterios de selección y reconocimiento, sus tabuladores salariales, sus inventarios de bienes escolares, etc.

³⁵ Loyo, *Ibid.*, pp. 116-129.

Gerentes de importantes estructuras de escuelas y maestros, los Directores Federales se convirtieron en factores de poder en el espacio local, asistiendo a reuniones de interés y coordinación común, mas no bajo la base de las fórmulas colegiadas de participación que caracterizaron el inicio de la relación de la Secretaría con los estados como lo había sido, en el caso del Estado de México, el *Consejo de Educación*, a cuyas reuniones de toma de decisión acudieron usualmente con su voto los *Delegados* federales.

Y lo que era sin duda muy importante, en lo sucesivo las Direcciones someterían su acción estrictamente al establecimiento y difusión de su propio programa pedagógico. Durante los primeros años, cierto eclecticismo pedagógico había impregnado la acción de las escuelas federales. La incorporación de ejércitos docentes reclutados localmente jugó en ello un papel importante, aunque éste resultó también de la todavía ambigua definición pedagógica que exhibía la Secretaría durante los años 1921-1924. Sin embargo, a partir de entonces la Secretaría estuvo en condiciones de profundizar en el control curricular en sus escuelas. Las Direcciones de Educación Federal, en suma, se encargarían de consolidar un sistema paralelo de enseñanza, originando con ello nuevas situaciones políticas, sociales y culturales en los estados receptores. Fue más claro, a partir de entonces, el sentido y las implicaciones de la presencia federal en el fomento educativo de los estados.

En el caso del Estado de México, la federalización avanzaría desde entonces sobre bases jurisdiccionales definidas, actuando como un proceso diferenciado de movimientos de expansión *absoluta* de la frontera social de la escuela (al incorporar espacios culturalmente vírgenes al mundo de la escuela) y movimientos *relativos* de redistribución de los sistemas escolares (al sustraer espacios al sistema de enseñanza local).

Una reflexión, en mi opinión, interesante se desprende del contraste entre la lógica de lo que aquí se ha llamado *crecimiento por sustitución y desplazamiento* y la descrita en las caracterizaciones vertidas sobre el proceso de federalización de la enseñanza en la bibliografía especializada.

En la exposición que Arnaut hace al respecto, prima, por ejemplo, una caracterización que lo describe como crecimiento o expansión por *compensación complementaria*. Según él:

En la práctica, la federalización fue sustituida por un proceso de expansión de la acción educativa de la SEP en los estados. Esta expansión se realiza inicialmente en las zonas rurales, que era adonde no llegaba la acción educativa

de los gobiernos de los estados... La expansión de la SEP en los estados, que se quería compensatoria y complementaria, era cada vez más competitiva y conflictiva. No hubo problemas mientras la acción federal se dedicó a cubrir los terrenos baldíos... Pero, conforme se desarrollaba la acción federal y la local, esos terrenos se fueron angostando y, por ende, los contactos entre los dos sistemas se hacen más frecuentes y aumentan la probabilidad de choque entre ellos.³⁶

El autor sostiene aquí una visión de la federalización como proceso resultante de la eventual concurrencia entre redes escolares debida a la aparición de restricciones en el espacio social de la escuela. En tanto percepción *nacional* del período, el planteo de Arnaut refleja, ciertamente, dinámicas habidas de expansión de la política, operando, en efecto así, ciertos procesos de expansión federal en los estados, estableciendo, desde el principio, cursos separados de acción en relación con las redes escolares municipales y estatales. Como casos de establecimiento de sistemas escolares paralelos (estatal/federal), Loyo señala los contratos asumidos por la Secretaría con los gobiernos de Jalisco, Morelos y Sonora.³⁷ Rockwell detecta una lógica de expansión similar en la historia de la escuela rural federal en el estado de Tlaxcala.³⁸

Sin embargo, la dinámica de la expansión por compensación complementaria aludida por Arnaut no fue la única modalidad histórica de federalización de la enseñanza. Como la propia Loyo destaca: “los mecanismos de la federalización fueron variados y múltiples, tantos como estados había en la República: contratos o convenios... fundación o apropiación de escuelas, imposición de patrones, creación de instituciones, colaboración, acción paralela. Las políticas del gobierno federal cambiaban no sólo cada sexenio sino que... eran temporales...”³⁹ Arreglos como los seguidos en ciertos *convenios*, implicaron, por ejemplo, la completa

³⁶ Arnaut, *Op. Cit.* pp. 170 y 175.

³⁷ Loyo, *Ibid.*, pp. 116-122.

³⁸ Es relevante citar aquí a la autora, para sentar realidades regionales de la expansión federal que, luego, interesará recuperar. Según dice: “Hacia finales de 1922, empezó el estira y afloja entre la federación y el estado... La SEP quiso cambiar los términos; propuso que el gobierno local asumiera el presupuesto íntegro de las escuelas establecidas, para destinar el apoyo federal a la creación de nuevas escuelas. El gobierno estatal, en cambio, proponía quedarse con las escuelas de cabecera, cediendo a la federación las escuelas de las demás localidades. El representante estatal planteaba que no se necesitaban más escuelas (una vez cubiertas las del porfiriato)... La federación, en cambio, prefirió la estrategia política de extender el servicio hacia barrios y ranchos sin escuela... A falta de acuerdo, no se renovó el convenio... El gobierno estatal retuvo la mayor parte de sus escuelas originales y la federación inició su incursión en el estado, tomando a su cargo unas 28 escuelas...” Ver: Rockwell, Elsie. *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1996, p. 54

³⁹ Loyo, *Ibid.*, p.113.

absorción de los sistemas de enseñanza estatales -Chihuahua, Querétaro y Zacatecas-, clausurando enteramente las dinámicas de concurrencia descritas por Arnaut. La expansión por sustitución y desplazamiento que aquí analizamos –a la que se parece la editada en estado de Chiapas-⁴⁰ constituyó, sin duda, otra modalidad.

Al implicar distintas formas de relación con los sistemas escolares locales (estatales y/o municipales), cada modelo de federalización seguramente condujo a desarrollos socioculturales diferenciados. No es este el lugar para extender la reflexión sobre el modo en que cada vía o modelo de federalización tuvo una impronta en la estructuración histórica de los sistemas escolares regionales, constituyendo, por ello, materia de interés para una historia sociocultural de la escolarización. Sin embargo, si se toma conciencia de que, en efecto, existieron, pueden señalarse aspectos en pos de una historia regional comparada de la escolarización federal posrevolucionaria que procure aislar aspectos como su impacto sobre la frontera social de la escuela, la naturaleza de las ententes de poder que articularon en contra y a favor de sí, el carácter de las mutaciones y apropiaciones culturales que entrañaron, etc.⁴¹

La Dirección de Educación Federal quedó instalada a finales de 1925, en la ciudad de Toluca. El Estado de México era, en ese entonces, territorio número uno en la acción educativa de la SEP, considerándolo en base al número de escuelas y maestros. En principio, la Dirección dividió el territorio mexiquense en 4 zonas escolares, mismas que, con el correr de los años, irían subdividiéndose hasta llegar a sumar 32 a inicios de la década del cuarenta. Entre las zonas de inspección federal, el territorio de Texcoco y Chalco se contó siempre entre los primeros peldaños en la jerarquía estatal.

⁴⁰ Ver: Lewis, Stephen. *Revolution and the Rural Schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, 1913-1948*. Tesis de Doctorado. Universidad de California en San Diego, 1997.

⁴¹ Frente a lo que aquí llamamos *vías* de federalización (absorción, compensación complementaria, sustitución y desplazamiento), la lógica de la expansión verificada en la región de Texcoco y Chalco permite afirmar que se editó allí un peculiar registro de interacción entre cultura escolar y poder que no estuvo presente en circunstancias donde la federación escolarizó pueblos sin trayectoria escolar o donde su accionar contó, de entrada, con la entera anuencia de los actores locales. La concurrencia entre redes escolares produjo, sin duda, dinámicas de apropiación sociocultural características y procesos de cambio social peculiares si se los compara con los editados en otras vías de desarrollo de la escolarización federal. Una interacción recurrente entre agendas culturales e intereses asociados a las prácticas de escolarización nutrió las dinámicas de la implantación federal de forma sustantivamente distinta a la de aquellas vías donde el sujeto de la acción cultural careció de marcos culturales y prácticas de apropiación y uso de la escuela. Estos aspectos -que serán tratados con profundidad en los capítulos siguientes- sentaron las bases para un primer ensayo de historiografía regional comparada de la educación posrevolucionaria desarrollado en el marco del Panel *Dinámicas, procesos y alcances de la federalización educativa ca. 1922-50. Acercamientos desde la historiografía regional* impulsado por el autor de esta tesis en colaboración con la Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo dentro del *XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación* celebrado en la ciudad de Jalapa, Veracruz, en noviembre de 2008.

Cuadro 23
Participación de los estados en escolarización rural federal

1925		1928		1933		1937	
México	10.4%	México	9.6 %	Puebla	7.7 %	Oaxaca	6.8 %
Puebla	7.3 %	Puebla	6.5 %	Oaxaca	6.9 %	Puebla	6.1 %
Jalisco	7.0 %	San Luis Potosí	6.1 %	México	5.8 %	Veracruz	5.5 %
Michoacán	6.7 %	Hidalgo	5.9 %	Veracruz	5.4 %	México	5.3 %
Guanajuato	5.5 %	Guerrero	5.6 %	San Luis Potosí	4.5 %	Hidalgo	5.1 %

Fuente: Secretaría de Educación Pública. *Noticias estadísticas sobre la educación pública en México*.

Director de Educación Federal e Inspectores fueron actores centrales en el desarrollo del proceso de federalización, ejerciendo su papel de mediación en función de distintos niveles de poder y jurisdicción político-administrativa, los que los enfrentaron a un plural conjunto de situaciones de interacción social y cultural. Su papel fue cambiante al cabo de las distintas coyunturas mediante las cuales el Estado federal devendría en actor de creciente poder e intervención en el curso local de las políticas públicas, entre ellas, la educacional.

Diferencias estructurales en los mecanismos de gestión de la escuela tensaron, a la postre, las relaciones de poder entre los sistemas. Una muy importante y que constituyó una valiosa pieza en el ajedrez político que jugaba la federación estuvo dada por las diferencias salariales. Pronto, la mejor remunerada posición de maestro federal se torno en objeto de deseo y poder en los intercambios entre patrones escolares, sindicatos y movimientos de protesta social. Dados sus comparativamente altos salarios, el centro federal pudo usar en su favor el poder que implícitamente derivaba de su posición en el mercado de trabajo docente, activando su papel negociador en los movimientos magisteriales de huelga desplegados por el magisterio estatal en 1935 y 1940. Fruto de ese poder fueron los convenios de traslado masivo de escuelas estatales a la red federal, particularmente el alcanzado en 1935, cuando la SEP federalizó 246 plazas de maestro y accedió, por esa vía, al control de un cierto conjunto de escuelas de la red mexiquense.⁴²

Como representante del poder creciente de la Secretaría en el estado, el Director federal jugó como actor y observador político en las conflictivas coyunturas del callismo y del cardenismo,

⁴² Las diferencias salariales, aunadas a la regularidad en el pago oportuno de las percepciones, constituyeron elementos que jugaron siempre en favor del sistema federal. Según un informe de 1938, la gran mayoría (el 83.2%) de los maestros pagados por el gobierno del Estado de México ganaba sueldos que iban de \$1.50 a \$2.00 pesos diarios, correspondiendo a los maestros de escuelas rurales las plazas peor remuneradas. Frente a los \$45.00 pesos mensuales que percibía un maestro rural estatal, los federales recibían remuneraciones que oscilaban entre los \$80.00 y los \$100.00 pesos. Prof. Martín González Vázquez, Director Federal de Educación. *Informe de las labores educativas desarrolladas durante el presente año lectivo*. Toluca, diciembre de 1938. AHSEP, DEF, expediente sin clasificar.

cuando las políticas de control de sacerdotes y de movilización social en torno al culto la situaron en posición objetiva de enfrentamiento con el poder y los vínculos burocráticos de la Iglesia Católica Apostólica en la entidad.

Dentro del proceso de federalización, los Inspectores actuaron en otro orden de mediación social. Un segmento importante de las escuelas trasladadas en estos años a la Secretaría se debe al papel que éstos jugaron en cuanto a captar y muchas veces incitar la movilización social de base en favor de su federalización. En el nivel de acción de las Inspecciones escolares, un extendido conjunto de intereses sociales en torno a la escuela desplegaban sus estrategias de poder en favor o en contra de la conquista de espacios locales para la Secretaría. Presidentes municipales, comisarios y jueces auxiliares pueblerinos, curas párrocos, comisariados ejidales constituyeron los actores sociales con que usualmente se vincularon los inspectores federales, más allá de las tareas de promoción directa de la escuela que realizaban entre los vecinos de los pueblos. Allí, en la fragua de los intereses micropolíticos de localidades y barrios, los Inspectores promovieron o vieron frenados los múltiples y paulatinos actos mediante los cuales se fue consumando el proceso federalizador.

Así, en el proceso federalizador que trasladó a la SEP parte importante de las escuelas sostenidas por el gobierno mexiquense existieron tanto una vía cupular (del convenio administrativo entre burocracias de alto nivel) como vías *populares*, menos formales (al menos, en lo que respecta a procedimientos burocráticos entre la SEP y el gobierno del estado) y basadas e impulsadas en función de intereses de carácter local.

Mediante la primer vía, amplios conjuntos de escuelas sostenidas por el Estado de México pasaron a ser controlados por la federación. Este tipo de federalización ocurrió, como vimos, en diciembre de 1926, con el convenio de canje de las 19 primarias sostenidas por la SEP en cabeceras municipales por 63 escuelas rurales estatales y mediante arreglos políticos como el ocurrido entre el gobierno local y el Director federal en ocasión del movimiento magisterial de 1936 -movimiento que se originaba en solicitudes salariales de fracciones del magisterio estatal- que tuvo como solución el traslado convenido de 246 plazas de maestros estatales a la administración federal.⁴³

⁴³ El convenio celebrado entre el gobierno del Estado de México y la Secretaría de Educación Pública el 31 de enero de 1936 daba solución al conflicto salarial (en buena medida motivado por el retraso en los pagos) que había llevado a facciones del magisterio mexiquense a establecer vías de negociación con la SEP, a la que solicitó la federalización de la enseñanza. A partir de éste -cláusula primera-, el Director de Educación Federal en el Estado pasaba a dirigir,

La segunda vía produjo procesos paulatinos de traslado de escuelas mexiquenses a la red federal. En ella concurren diversas circunstancias, todas directamente relacionadas con el interés de los vecinos -o de facciones de éstos- por obtener de la federación los servicios educativos. Fue, por llamarla así, una vía "popular", en el sentido de que se originaba, característicamente, en iniciativas generadas desde la base, por diferencia de la anterior que derivó de arreglos entre cúpulas burocráticas.

La acción paralela de ambos mecanismos o vías hacia la federalización de la enseñanza se tradujo en la creciente importancia que tendría la Secretaría de Educación Pública en la enseñanza en zonas rurales del Estado de México, como puede apreciarse al observar el cuadro que sigue.⁴⁴

Cuadro 24
Escuelas Rurales en el Estado de México según
sistema de pertenencia
1925-1947

	Federales	Estatales	Estatales/Federales
1925	177	364	2.06
1927	309	317	1.02
1928	318		
1929	372		
1930	390		
1932	410		
1934	462		
1936	588	343	0.58
1938	660		
1940	688		
1947	669	305	0.45

Fuente: AHSEP. DEF, diversos expedientes.

Iniciativas locales por la federalización de la escuela emergieron, en muchos casos, en relación con deficiencias de las que había tradicionalmente adolecido el servicio estatal y que tendieron a constituir muchos de sus planteles en instituciones de carácter intermitente, erráticamente insertas en el horizonte cotidiano de las localidades. Como en los días del primer

asimismo, los servicios educativos estatales, teniendo como mandato establecer de modo coordinado con las autoridades del Estado la pronta unificación de los servicios educacionales que ambas partes brindaban. La SEP hacía un préstamo para solventar los salarios no entregados al magisterio local y los incorporaba en condición homologada con las plazas federales –como acaba de verse, existían sustanciales diferencias entre ambas retribuciones-. El poder que asumía, desde ese momento, la federación es evidente. Sin embargo, tiempo después, Septimio Pérez Palacios, el Director Federal que sustituyó a Eduardo Zarza (signatario del convenio y quien asumió el control supuesto de ambas redes) denunciaba que dicho control no era aún efectivo seis meses después, acusando a las autoridades locales de reticencia. Ver: Eduardo Zarza, Director de Educación Federal; *Informe enero/febrero 1936*; Septimio Pérez Palacios, Director de Educación Federal a Celso Flores Zamora, Director General de Educación Pública en los Estados y Territorios; Toluca, 23 de julio de 1936. AHSEP, DEF, exp. 337.2.

⁴⁴ No ha sido posible producir una serie histórica del número de poblados con escuela rural estatal. Sin embargo, las aisladas cifras disponibles permiten estimar la pérdida absoluta y relativa que sufrió la red estatal.

encuentro, una inconformidad de la población rural con el servicio brindado por el gobierno local se mantuvo como causa permanente en las argumentaciones locales por la federalización de las escuelas.

La más importante de estas deficiencias radicaba en el pago del salario a los docentes. Los déficits del erario estatal y las imperfecciones administrativas en cuanto a lograr hacer fluir los recursos centrales hacia sus destinos periféricos, derivaron de un modo frecuente en prolongados retrasos en el pago de las retribuciones, provocando la deserción de los profesores, el cierre temporal de los establecimientos escolares y, con ello, la ruptura de los procesos pedagógicos. Esta problemática había constituido una suerte de lastre histórico ya desde los días de la centralización de la enseñanza seguida en el estado por las administraciones porfiristas, siendo causa de frecuente inconformidad en los pueblos sujetos, que veían que el adelanto escolar de sus educandos se perturbaba constantemente. También el status pedagógico de los educadores estatales constituyó un aspecto frecuentemente argumentado por quienes solicitaban la federalización de sus escuelas.

Ejemplo de iniciativa local por la federalización mediante argumentos relacionados con las carencias pedagógicas de la red escolar estatal lo da las gestiones que hicieron vecinos de San Juan Tehuixtitlán, municipio de Atlautla, a principios de 1938. En el escrito que dirigían al Secretario de Educación Pública informaban lo siguiente:

Que habiendo solicitado del Gobierno del Estado de México la clausura de la Escuela Rural que venía funcionando...con gran perjuicio para la Comunidad y para nuestros hijos, pues no palpamos adelanto en su educación, por la impreparación del profesorado...y por los rudimentarios estudios impartidos por la misma, venimos ante usted para rogarle que, habiendo sido acordada de conformidad la clausura solicitada, se proceda a la transformación del referido plantel por una Escuela Federal...Confianto en que atenderá...la súplica de todo un pueblo, que durante muchos años ha estado sumido en la más espantosa ignorancia, por falta de educación adecuada...(52 firmantes).⁴⁵

Por su parte, la acción de la *Sociedad de Padres de Familia de Amecameca, E. de Mex.*, (que nucleaba pater familias de Amecameca y de pueblos como Zoyatzingo, Tepopula, Zentlalpam, Pahuacan, Tlalmanalco, Atlautla y Ozumba) nos brinda, en el mismo sentido, el

⁴⁵ Vecinos a Secretario de Educación Pública; San Juan Tehuixtitlán, 1° de enero de 1938. AHSEP, exp. 35/12301. Similares circunstancias pueden hallarse en los expedientes relativos a los pueblos de Chalma (Amecameca) e Ixtapan (Acolman). AHSEP, exps. 2/11813 y 3465.

caso de una gestión colectiva de federalización motivada en las carencias pedagógicas del sistema mexiquense.

En un escrito que la mesa directiva de la Sociedad dirigía a Celso Zamora, jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP hacia las fechas en que el gobierno estatal había decidido cesar a los maestros huelguistas de 1936, los representantes de la misma decían:

Esta sociedad de Padres de Familia...se permite manifestar a Ud...que no solamente Amecameca sino todos los Pueblos de este Estado están en un atraso completo pues duermen el letargo del abandono en que los tienen o han tenido tanto las autoridades municipales locales como las escolares y esto lo digo porque la Planta de Profesores de las Escuelas de esta población está compuesta en su mayoría de maestros habilitados los cuales solo cursaron unos hasta el CUARTO año elemental y otros el Sexto año y si a eso le agregamos que los cursaron en Escuelas de este pueblo...

Tras lo cual, agregaban notas sobre el maltrecho estado material de la red escolar y concluían su escrito pidiendo la federalización total de las escuelas de la población, el envío de profesorado normalista competente, la provisión de útiles a las mismas, el envío de los nuevos programas de enseñanza de la Escuela Socialista, etc.⁴⁶

Posiciones en favor de la federalización también emergieron como expresión de alianzas políticas dirigidas hacia el poder central por grupos de interés radicados en las localidades. El proceso "agrarista" y la estructura de organizaciones de gestión del reparto agrario; la acción estratégica de asociaciones de carácter civil y la que, en el mismo sentido, parecen haber desarrollado ciertos Ayuntamientos se constituyeron en estos años en otras tantas vías para la inserción y consolidación de la escuela federal.

De un modo claro, este tipo de iniciativas tendió a concentrarse históricamente en los días de la coyuntura cardenista, cuando la implantación de la escuela socialista se convirtió, para estas facciones locales en alianza con el estado central posrevolucionario, en una bandera de interés estratégico.

El "agrarismo", esa expresión del movimiento social posrevolucionario que se valió de las alianzas políticas con el gobierno nacional para obtener de éste el reparto de la tierra y de otros bienes materiales y políticos, se constituyó en promotor de la expansión escolar federal tanto en

⁴⁶ Prof. Q.F. Gabriel T. Domínguez, Secretario general de la "Sociedad de Padres de Familia de Amecameca, E. de Méx." a Celso Zamora, jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Amecameca, junio 11 de 1936. AHSEP, DER, exp. 337.2

el plano local como nacional. Durante el cardenismo, el movimiento agrario -en proceso de ascenso y de estructuración nacional- experimentó en la región de estudio, igualmente, procesos de emergencia y expansión de grupos sociales movilizados.

Agrupaciones como la Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur -Estado de México-, que operaba en el distrito de Chalco; la Liga Regional Campesina "Cultivadores de la Sociedad", activa en el de Texcoco y la Unión de Obreros y Campesinos del Distrito de Chalco, destacan, entre las muchas otras más que surgen en estas fechas, por las gestiones que hacen a la SEP en favor de la federalización y del avance de la ideología educativa del régimen.

Discursivamente, el argumento que figura en estas gestiones no es tanto de carácter técnico-pedagógico cuanto de carácter ideológico-político. Salvo en el caso de un documento hecho llegar al presidente Cárdenas por la Liga Regional Campesina "Cultivadores de la Sociedad" solicitándole -entre otras cosas- la federalización y la unificación de las funciones educativas de las entidades, el mejoramiento técnico-pedagógico de las escuelas y el mejoramiento de los salarios al magisterio⁴⁷, en las restantes intercesiones el papel de las agrupaciones asumió el carácter de la vigilancia ideológica; vigilancia que éstas desarrollaban en aras de la unificación popular y de la expansión de la escuela socialista.

Escritos denunciando a maestros de ejercer "una labor divisionista" entre los miembros de la comunidad; acusaciones sobre posiciones reaccionarias y desviadas de los principios "revolucionarios" asumidas por ciertos maestros, constituyeron tema frecuente en la correspondencia de estas agrupaciones con la SEP.

Aunque tanto maestros estatales como federales se vieron expuestos a este tipo de "vigilancia" por parte de los representantes del "agrarismo", en algunos casos resulta claro cómo estas organizaciones gestionaron el ingreso de maestros federales en sustitución de maestros estatales a los que inculparon de ejercer una labor contraria a la pretendida por el régimen.

Ese fue el caso de la maestra Elena Rosales -que ocupaba, al parecer, una de las plazas "federalizadas" en 1936 en la escuela de San Francisco de las Pirámides, Teotihuacan- a quien las "Comunidades Agrarias" acusaban de:

⁴⁷ Ver: *Liga Regional Campesina "Cultivadores de la Sociedad"* al Sr. Gral. de Div. D. Lázaro Cárdenas, San Martín de las Pirámides, 9 de junio de 1935. AGN, exp. 545.2/18

...no caminar de acuerdo, con esto de la implantación de la Educación Superior Socialista...ella ha dicho...de que si se implanta la Educación Socialista en ese lugar, así como nosotros lo hemos pedido; Que no valla nadie a la Escuela, porque es mala. y que si a caso aunque ella estaba allí; y que si decían que era Socialista; pero en realidad no lo era, sino que sólo en apariencia, Pero que ahora sí, los Maestros que nosotros hemos pedido ya...si de veras lo son. y que no valla nadie a la Escuela..⁴⁸

En idéntico sentido de vigilancia ideológica y política actuó el amplio conjunto de asociaciones civiles que se estructuraron bajo los esquemas de movilización social desarrollados por el régimen cardenista. *Ligas Femeniles, Uniones de Jóvenes Revolucionarios*, etc. se erigieron en los aliados locales del proyecto federal en sentido amplio y tuvieron que ver con procesos de carácter escolar como el que afectó, por ejemplo, a la maestra estatal de San Lorenzo Chimalpa, Chimalhuacán, la cual fue impugnada ante la SEP por la *Liga Femenil* del poblado, según se desprende del escrito que el Secretario General de Gobierno del Estado de México, Lic. Juan Fernández Albarrán, envió en relación con este caso a la Secretaría de Educación Pública.

En este escrito, el representante mexiquense reporta lo que le informaba al respecto el Inspector Bartolo Gómez quien había visitado la localidad y la escuela y

...practicando una averiguación, estuvieron presentes el Comisario Ejidal y entre otras personas del pueblo, las Señoras Luisa Ricaño Adad y Victorina Navarrete, pertenecientes estas últimas a la Liga Femenil, principales acusadoras de la maestra. Las citadas sostienen que la maestra es de ideología contraria a la del Gobierno porque no se pone de acuerdo con ellas..⁴⁹

Finalmente, la acción que, de modo al parecer estratégico, desplegaban ciertos Ayuntamientos creó también condiciones para la expansión del proyecto pedagógico federal en los años del régimen de Lázaro Cárdenas.

⁴⁸ Comité de Educación de San Fco. Mazapa, Teotihuacan a Prof. Gabriel Lucio, Subsecretario de Educación Pública. San Francisco Mazapa, 16 de febrero de 1936. AHSEP, exp. 337.2. Puede verse, en este mismo sentido, la correspondencia enviada por la *Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur* al Secretario de Educación Pública y al Presidente de la República solicitando la sustitución del maestro Manuel Del Toro "por un elemento revolucionario" ya que dicho maestro "se ha dedicado a hacer una labor divisionista y contraria en todo a los postulados de la Revolución". AHSEP, exp. 337.2

⁴⁹ Lic. Juan Fernández Albarrán, Secretario General de Gobierno del Estado de México a Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios. Toluca, México, 19 de mayo de 1938. AHSEP, DGEPET, exp. 36/12260.

Llama la atención la apertura al ingreso de la federación que entonces comienzan a mostrar las autoridades de municipios en los que la SEP contaba con cierta historia de exclusión y de fracaso. Fue el caso de municipios como Juchitepec, Ozumba y Tenango del Aire (del Distrito de Chalco), en los que la federación obtuvo, durante los años 1923-1934, el rechazo permanente de las sucesivas administraciones locales, logrando, escasamente, sostener una escuela rural en el de Ozumba. Sin embargo, durante los años cardenistas, esas y otras administraciones municipales asumieron una actitud diametralmente opuesta, permitiendo -y solicitando directamente, a veces - no sólo la acción federal en los poblados dependientes de las cabeceras municipales sino la presencia misma de la SEP en las propias cabeceras, lo que, sin duda, marca un hito en las relaciones de influencia que, sobre éstas, había mantenido el gobierno local.⁵⁰

En un informe elaborado por el Prof. Pedro Moreno -Inspector federal adscrito a la zona escolar de Texcoco- detallando aspectos del proceso de federalización que había sucedido al traslado de las 246 plazas de maestros estatales, se pueden notar elementos de esta nueva actitud por parte de los Ayuntamientos. Según el Prof. Moreno:

En el pueblo de Chiconcuac en donde trabajaban dos maestros federales y dos del Estado las Autoridades del H. Ayuntamiento prefirieron y así lo solicitaron al suscrito, que la escuela se hiciera completamente federal por considerarla más provechosa para el pueblo y sobre todo para terminar con las dificultades existentes entre el personal del Estado y el Federal.⁵¹

Qué elementos decidían el que Ayuntamientos como el de Chiconcuac se decidieran por la federalización escolar en su cabecera, en tanto que otros, como el de Atlautla (Chalco), tratasen de revertir los efectos acarreados por el traslado de las referidas 246 plazas a la situación previa de pleno control estatal sobre la instrucción pública de la cabecera?⁵²

La respuesta, en situaciones como esa, no es sencilla ya que sobre los motivos aducidos pende siempre la posibilidad de que, en el trasfondo, operen factores de otra naturaleza. Sin

⁵⁰ En relación con el carácter estratégico de las cabeceras municipales deben situarse hechos como los que se consignaron ya en este escrito; esto es, el trueque de un numeroso grupo de escuelas rurales por unas pocas escuelas primarias de cabecera.

⁵¹ Pedro Moreno, Inspector de Educación Federal a Director de Educación Federal en el Estado. Texcoco, México, 16 de junio de 1936. Por lo que puede leerse en ese mismo informe, la federación ocupaba, ya, las cabeceras municipales de Tepetlaoxtoc, Papalotla y Chiautla, Distrito de Texcoco. AHSEP, DEF, exp. 337.2

⁵² En un informe similar en su cometido al que acabamos de citar, Heriberto Ramos, Inspector Federal en la zona escolar de Chalco, reporta como las autoridades municipales se habían venido oponiendo a los cambios que la SEP pretendía operar a raíz de la federalización de esas plazas. Ver: Heriberto Ramos, Inspector Federal a Eduardo Zarza, Director de Educación Federal; Chalco, México, 30 de junio de 1936. AHSEP, DEF, exp. 310.17.

embargo, puede pensarse que ciertos cambios en las relaciones políticas entre las fuerzas locales definen las nuevas actitudes favorables. Por ejemplo, esto pudo ser, quizás, el factor actuante tras la elocuente solicitud de federalización que el Sr. Andrés Reyes, recientemente instalado presidente municipal de Ozumba, hiciera a la SEP a principios de 1936. Luego de solicitar la federalización de las escuelas del lugar y de proponer la ocupación del templo de "Santa María Ozumba" con esos fines, el Sr. Reyes decía en su escrito:

Creo que los edificios que sirvieron para guardar en sus senos a elementos que encarnan la falsedad y la mentira, que por tiempos largos dominaron y abusaron de la ingenuidad de los ilusos; esos edificios...deben ser Escuelas o talleres donde la humanidad se transforme por un sendero en que venga el sol de redención y de Verdad.⁵³

En el plano local, la legitimidad de Reyes había venido siendo objetada por el Partido Agrarista "Antonio Alzate" bajo la genérica acusación de "callista", cosa que quizá explica su actitud de insertarse en la política cardenista mediante gestos como la cesión de la cabecera (! y del templo de la cabecera !) y la cesión de espacios en cárceles y juzgados de los pueblos vecinos en aras de la federalización de la enseñanza en el municipio.⁵⁴

Así, mediante este tipo de procesos de base y por vía de los arreglos burocráticos entre las cúpulas administrativas estadual y federal se produjo la notable expansión que registra la red escolar de la SEP en el territorio de los distritos durante el período que cubre este estudio. Ambos mecanismos dan cuenta histórica del proceso de concentración del poder y el control de los aparatos escolares que entonces se conoció como federalización.

De manera general puede decirse que fueron las iniciativas locales de base las que llevaron el mayor número de escuelas hacia la red federal. La ausencia de documentación de archivo hace difícil precisar cuantas en la región pasaron a la secretaría por vía de arreglos administrativos entre cúpulas burocráticas de los dos sistemas. De los convenios de esa

⁵³ Andrés Reyes, presidente municipal a Jefe del Departamento de Enseñanza Rural; Ozumba, México, 21 de febrero de 1936. AHSEP, DER, exp. 288.19

⁵⁴ Podría pensarse que el cambio de actitud de los poderes municipales que hemos venido comentando se relacionase con los reacomodos que trajo en todos los niveles de poder la ruptura política entre Cárdenas y Calles. Sin embargo, es difícil adjudicar certezas en tal sentido a partir de acusaciones genéricas como "callista", "rivapalacista", etc. en el contexto de la política municipal. El hecho es que al Sr. Reyes estas impugnaciones llegaron a cuestionarlo aún en el seno del Comité Ejecutivo Nacional del P.N.R. Ver: Eligio Chávez, presidente del Partido Agrarista Antonio Alzate a Presidente del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Nacional Revolucionario; Ozumba de Alzate, 23 de diciembre de 1935. AGN, exp. 544.5/627

naturaleza conocidos –el de 1926 y el de 1935-⁵⁵, queda claro que el primero no conllevó ningún traslado escolar en los distritos de Texcoco y Chalco pues fueron esencialmente planteles estatales de los distritos del centro y norte del estado los que se cedieron a cambio de las primarias federales.

El segundo convenio, que fue el de mayor importancia en cuanto al segmento estatal federalizado (246 plazas de maestro) no trasladó directamente planteles, sino maestros, hecho que hace muy complejo valorar cuantos espacios sociales perdió la red estatal en la región como resultado de la federalización de los docentes que las servían.

Las 246 plazas federalizadas crearon en el sistema escolar del Estado una situación sumamente compleja pues los docentes federalizados quedaron en la ambigua situación de tener que obedecer a dos patrones: la Federación y el Gobierno del Estado. A la primera, porque era la que les pagaba; al segundo porque eran sus leyes educativas las que regían en los planteles donde enseñaban. Esto introdujo tensiones que llevaban al Director de Educación Federal en el Estado a recomendar, en 1938, o la federalización absoluta del sistema educativo en el estado o la separación definitiva de los dos subsistemas que lo integraban.⁵⁶ El conflicto jurisdiccional que cobraba cuerpo en los docentes federalizados tomó, ocasionalmente, la forma de un conflicto interior en los planteles, enfrentando a los maestros del estado con los federalizados, o a éstos con los Inspectores de la Secretaría, cosa que llevó ocasionalmente a vecinos y autoridades locales a solicitar la federalización del plantel, como ocurrió en Atlautla, donde la Sociedad de Padres de Familia solicitó la federalización de la escuela estatal de la cabecera bajo las siguientes consideraciones:

1. Que el personal Docente del Estado que presta sus servicios en ésta, no cumplen debidamente... y (como) no tienen Inspector Escolar para que los vigile hacen lo que les da la gana.
2. Que los maestros del Estado... no conviven con los campesinos de la comunidad, es decir no viven en el lugar donde trabajan...

⁵⁵ Citando fuentes oficiales del Estado de México, Escalante señala que “En 1925 se firmó un segundo convenio que establecía responsabilidades para cada parte, la Secretaría de Educación Pública se encargaría de las escuelas primarias rurales y el Gobierno estatal de las escuelas elementales de las cabeceras y de las superiores, ambas administraciones se ocuparían de la educación normal”. No hemos hallado ningún indicio en el archivo federal que aluda a la celebración de ese convenio, cuya distribución de responsabilidades en cuanto a espacios de influencia escolar no se llevó, evidentemente, a cabo. Escalante, *Ibid*, p. 263.

⁵⁶ Ver: Martín González Vázquez, *Informe 1938*. cfr. nota 42.

3. Que los maestros éstos que aquí trabajan, no reconocen al Inspector Federal de la zona N° 1 de Amecameca como Jefe inmediato superior, ni desean tomarlo en consideración...⁵⁷

En cualquier caso, el impacto regional del convenio de 1935 en términos de traslado de escuelas estatales a la Secretaría operó del modo indirecto que ejemplifica el caso de Atlautla, creando nuevas situaciones escolares que incentivaron procesos de federalización desde abajo, muy diferentes de los que por vía cupular llevaron a la Secretaría a establecerse en otras regiones del estado, como el distrito de Ixtlahuaca que ha estudiado Escalante.⁵⁸

En otras palabras, la gran mayoría de las escuelas federales establecidas en los distritos de Texcoco y Chalco entre 1922 y 1940 se originó en iniciativas generadas localmente por núcleos de vecinos, autoridades y maestros e Inspectores federales que, con su accionar, fueron dando cuerpo al proceso de federalización de la enseñanza que expandió la red escolar de la Secretaría de Educación Pública mediante la dinámica que aquí hemos denominado como de *sustitución y desplazamiento* de la red escolar del gobierno del Estado de México.

A inicios de los años cuarenta, esa dinámica habría modificado sustantivamente el panorama escolar de la zona de Texcoco y Chalco, haciendo desaparecer las escuelas del gobierno del estado de la gran mayoría de los poblados donde aquellas se habían hecho presentes a lo largo del porfiriato, cuyos planteles pasaron a ser gestionados por la Federación.

Un análisis *arraigado*⁵⁹ del proceso de escolarización que, sintéticamente, nos presentó el cuadro N° 22 permite mostrar que, en efecto, la escolarización federal efectuó ese movimiento de sustitución y desplazamiento de la red sostenida por el gobierno local. Contrastando los padrones escolares regionales de 1923 y 1944 se llega al siguiente resultado: 22 de las 31 localidades que escolarizaba el gobierno mexiquense en el distrito de Texcoco en 1923 eran servidas por la Secretaría de Educación Pública en 1944; en tanto, en el distrito de Chalco, comparando esas mismas fechas, la Secretaría había sustituido a la escuela oficial en 21 de los 26 poblados.

⁵⁷ Realizadas en 1942 -año que escapa al período que cubre este estudio-, las gestiones de los de Atlautla revelan con precisión la sintomática jurisdiccional creada por las plazas federalizadas que hemos aludido. Su extemporaneidad refuerza, incluso, parte del argumento que se sostiene aquí ya que fueron gestiones iniciadas ante el mismo presidente Ávila Camacho, cuando la escolarización federal no concitaba manifiestamente las alianzas políticas que había generado localmente durante el cardenismo. Ver: AHSEP, DEF, exp. 35/12301.

⁵⁸ Escalante, *Op. Cit.*

⁵⁹ Describiremos en el capítulo siguiente en que consiste esta sencilla metodología.

Así, como puede desprenderse de lo que ha venido tratándose, la expansión escolar de la federación en la región de Texcoco y Chalco comportó, de manera relevante, procesos de concurrencia social y cultural con el poder escolar del gobierno local cuyo saldo, a inicios de la década de 1940, mostraba claramente el triunfo de los principios políticos, pedagógicos y culturales sostenidos por el poder ejecutivo federal. Al cabo de los diez y ocho años que por entonces cumplían algunos de sus planteles en la región y a pesar de las coyunturas ideológicas que habían perturbado su marcha en ese transcurso, la Escuela Rural Federal arribaba al sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) con una red de escuelas que había logrado ciertos niveles de institucionalización tras largos y complejos procesos de escrutinio social en torno a su pertinencia.

Los capítulos que siguen se abocarán al análisis de esos procesos de institucionalización.

CAPÍTULO CUARTO

LOS PROCESOS DE EXPANSIÓN, IMPLANTACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA FEDERAL EN CONTEXTOS RURALES DEL ORIENTE MEXIQUENSE.

Introducción.

Aunque la federalización de la enseñanza avanzó con pujanza por el territorio de los distritos durante los años veinte y treinta, provocando la dinámica recomposición de las estructuras escolares regionales que acabamos de analizar, en el plano de las distintas localidades, la expansión de la escuela se abrió paso a través de complejas circunstancias históricas que tendieron a imprimirle al desarrollo de sus planteles un curso desigual y tortuoso: ora de avance, ora de retroceso; ora de éxito, ora de fracaso; armonioso algunas veces, conflictivo otras.

Detrás de lo que usualmente podríamos representarnos como un movimiento homogéneo y creciente de expansión de política escolar, la historia local del proceso federalizador; la historia de las unidades que integraron su red escolar (el registro de sus incidencias, conflictos, consensos y vínculos con el orden cotidiano local) da testimonio de una realidad abigarrada en materia de procesos de implantación e institucionalización. El tránsito entre las 35 Casas del Pueblo de 1922-23 a las 100 Escuelas Rurales de mediados de la década del cuarenta no lo sostuvo una lógica meramente incremental de recursos escolares, sino un proceso contradictorio de flujo y reflujo debido tanto a la emergencia de coyunturas de movilización social y política en torno a la pedagogía federal como a la estructuración de un tejido de resistencias, alianzas y posicionamientos locales en relación con la nueva institución, que definieron, en suma, el mapa social y territorial por el que avanzaría la escolarización federal.

En el nivel historiográfico de la escuela y de las situaciones de implantación que ésta enfrentó localmente, la documentación que conserva el archivo federal permite reconstruir distintas dimensiones analíticas sobre la naturaleza de los procesos de institucionalización que operaron durante la difusión del modelo pedagógico de la acción y de la nueva jurisdicción y gestión federales que, a través suyo, se extendieron. Las historias contenidas en ellos nos proveen de un cúmulo de imágenes incidentales sobre el orden cotidiano de la acción escolar que permiten trazar el fresco histórico de la federalización en la región de Texcoco y Chalco, representándonoslo, quizás, como un marco en el que confluyen distintos escenarios donde la

implantación federal intervino generando nuevas dinámicas de acción y cambio social, que, a su vez, modelaron los procesos mismos de la institucionalización escolar, generando las distintas trayectorias que siguieron históricamente las escuelas.

Es posible, con base en los *escenarios de escuela* que nos retrata la documentación oficial, arribar a una reconstrucción fragmentada del orden y las estructuras de la vida cotidiana, que proporcione rasgos y tramas del fresco histórico del proceso de federalización. En la crónica cotidiana de la federalización veremos transcurrir una sucesión de incidentes escolares, de imágenes, circunstancias y narraciones sobre lo escolar, sobre sus agentes e intereses, sus conflictos, sus festejos, etc., que nos revelarán los múltiples planos en que se registró la interacción entre la institución y las sociedades locales. Escenas de conflicto, de acuerdo, de equívoco cultural. Un orden escolar cotidiano de multifacéticos e incluso a veces pintorescos procesos de interacción social en torno a lo escolar, atravesados por tramas de poder, sociología y cultura en la vida de escuelas federales de pueblos, ejidos y barrios del oriente rural del Estado de México de los años veinte y treinta del siglo pasado.

La escuela y la política. La escuela y la fe. La escuela y los padres de familia. La escuela como espacio público. El ejido y la escuela. La escuela y la cultura escolar local. La escuela y el poder legítimo en las localidades. En esas y otras esferas más, la escuela federal se convirtió en objeto de litigio y de consentimiento en la vida de las localidades escolarizadas, haciéndonos evidentes los mecanismos más íntimos de la institucionalización escolar posrevolucionaria.

En este capítulo interesa comenzar a captar práctica y conceptualmente aspectos de lo que fueron esos procesos de institucionalización de la pedagogía y la jurisdicción federales. Aunque elaboraré, en principio, una descripción todavía general sobre patrones observables en el desarrollo de las escuelas que operaron en los distritos entre 1922 y 1940, parece pertinente comenzar a tratarlos como lo que, en esencia, fueron: procesos de institucionalización escolar.

1. Los procesos de institucionalización de la pedagogía y la jurisdicción federales.

Hablar de institucionalización del proyecto escolar federal implica convocar un continente conceptual y analítico enorme.

Aún partiendo de una definición de institucionalización sucinta, aunque a la vez complejamente precisa, como la que nos brinda la perspectiva de sociología del conocimiento

de Peter Berger y Thomas Luckmann sobre la institución y sus procesos de producción y reproducción¹, la complejidad del terreno al que vamos a ingresar no se ve por ello reducida.

En la perspectiva de esa definición, puede afirmarse de un modo exageradamente simplificado, que las instituciones sociales resultan de procesos sedimentados de habituación y tipificación recíproca de papeles y disposiciones sociales. Al reproducirse de una generación en otra, los papeles y pautas de acción tipificados cristalizan en roles, disposiciones y expectativas de acción que se insertan dentro de marcos de comportamiento codificados, generándose así la institución, la cual se impondrá a las sucesivas generaciones de individuos en tanto realidad objetiva, sustentada en universos simbólicos de autoexplicación.

En esencia, esa es la trama invariante del movimiento institucional. Acuerdos coetáneos entre actores que enfrentan la solución a las tareas de su realidad bajo marcos de acción conjunta de división del trabajo, de los que emergen procesos de habituación y tipificación recíproca de papeles sociales sustentados mediante la creación de universos simbólicos en torno al fin institucional.

Aunque parezca distante de la realidad histórica que analizamos, el movimiento ontológico de la realidad institucional que aíslan conceptualmente Berger y Luckmann, resulta útil para representarse las tareas históricas cuya realización enfrentaban la nueva pedagogía y la jurisdicción federales al perseguir institucionalizarse en la región, en el grado en el que lograría hacerlo, al menos, hasta 1940.

Puede decirse, en este tenor, que la implantación de la escuela federal requeriría del logro de un creimiento local en su universo simbólico suficiente como para insertar a sus sujetos en una relación normada, que tendería en menor o mayor grado a institucionalizarse como mundo de prácticas en arreglo a acuerdos de interacción mutuos. Esa sería la tarea de la escuela federal.

Claramente, no se asistía por ello a un evento originario de *invención* institucional. La escuela federal no pugnaba por implantar su concepto institucional en poblaciones carentes de una noción sobre la institución escolar. En las sociedades que estudiamos la escuela no era una innovación institucional. Por el contrario, en ellas la Secretaría intentaba, antes bien, innovar sobre una cierta cultura en torno a la escuela y sus funciones sociales. Tras la implantación de

¹ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979. Particularmente el capítulo segundo, referido a los procesos de institucionalización y legitimación.

las primeras *Casas del Pueblo*, rápidamente emergieron corrientes de desacuerdo y objeción local al modo en que la Federación entendía los bienes pedagógicos, problematizándose, a partir y desde entonces, muchas de las innovaciones que pretendía instaurar la Secretaría, las cuales cubrían un amplio espectro de aspectos, desde los vinculados con los grandes universos simbólicos de la construcción política de la nación hasta los de carácter más pecuniario vinculados a la gestión cotidiana de los planteles.

La obtención de creimiento constituyó, así, una tarea de institucionalización esencial. A él debía seguir –si se hace abstracción del orden de restricciones materiales que afectaban al territorio social de implantación- un proceso de continuo mejoramiento material, social y organizacional de la institución. La mejoría incremental que aseguraría el consentimiento social debería también concretarse en tasas de participación crecientes de la población en sus propuestas civilizatorias, en mejoras a sus propios procesos pedagógicos, a sus condiciones materiales de existencia, etc.

El creimiento, la obtención de aceptación social a insertarse en la relación escolar, constituyó muchas veces en la historia de la escuela federal, un problema de importancia central en las tareas y propósitos que la Secretaría se propuso obtener en la zona. El creimiento local en el proyecto educativo desplegado por el aparato federal durante los años 1920-1940 involucraba distintos planos.

Uno de ellos era el que la Secretaría pretendía concitar en torno a la *pedagogía de la acción*, sistema de enseñanza que realizaba importantes innovaciones pedagógicas e institucionales en relación con la tradición escolar reciente tanto en materia de la filosofía que inspiraba el diseño de su currículo y sus estrategias de transmisión como en la materialidad propia de la escuela y de los modelos de relaciones sociales en que aquella debía sustentarse.

En estrecho vínculo con los conceptos de la enseñanza por la acción, el plano de los móviles ideológicos y políticos de la escolarización popular constituyó, igualmente, un elemento central en el universo simbólico que la escuela federal trató de institucionalizar durante estos años. La lucha contra el poder eclesiástico y el fanatismo religioso; la movilización en torno a la organización social y política de los sectores populares; la producción de un nuevo imaginario en torno a los conceptos de poder, nación y ciudadanía representaron aspectos primordiales en el proceso de institucionalización de la escuela federal y de la política cultural de la revolución.

De un modo tangible, la movilización del aparato escolar en torno a las consignas políticas e ideológicas del estado nacional constituyó un aspecto decisivo dentro de las condiciones que localmente enfrentaron sus escuelas al implantarse, como fue patente durante las dos coyunturas de politización de la pedagogía y de la acción escolar que se registran en el período, las cuales dan cuenta de la relevancia que tuvo este plano del creimiento y el consentimiento social para los propósitos de institucionalización de la escuela federal. Los estudios históricos sobre la escolarización federal durante la reforma educativa que implantó la Escuela Socialista durante el cardenismo (1934-1940) nos muestran, por ejemplo, el modo en que la radicalización política de la pedagogía operó tanto en el sentido de obstaculizar la implantación e institucionalización de las escuelas federales como de potenciarla.

Como se verá posteriormente, política y pedagogía constituyeron, así, dos planos de acción social y cultural decisivos en el alcance que tuvieron los procesos de institucionalización de las escuelas sostenidas por la Secretaría de Educación Pública, cuyas distintas historias locales expresan, de un modo u otro - como obstáculo o como estímulo- el peso diferenciado de las coyunturas político-ideológicas por las que atravesó la expansión escolar y el ejercido sobre su accionar por la presencia de tradiciones de cultura escolar consolidadas localmente en mayor o menor medida antes de su implantación.

Un tercer plano de consentimiento social que me parece importante destacar en el estudio de los procesos de inserción local de la escuela federal tuvo que ver con la implantación del *nuevo orden jurisdiccional* que implicó la extensión práctica de la acción del poder ejecutivo federal al territorio político de los estados de la República, la cual conllevó importantes procesos de desplazamiento y adecuación entre ordenamientos jurídicos.

1.1 La enseñanza por la acción y los procesos de innovación de la pedagogía y el dispositivo institucional escolar.

Más allá de las denominaciones asumidas en cada uno de los períodos gubernativos, puede considerarse que la política educativa desplegada por el poder ejecutivo federal a lo largo y ancho del país entre 1921 y 1940 respondió, genéricamente, al proyecto pedagógico de la *enseñanza por la acción*, pues es éste el que parece haber inspirado tanto los objetivos y las estrategias de la transmisión curricular como el diseño material de la escuela y de las relaciones sociales llamadas a sustentarla. Particularmente en los rasgos que asumió en tanto

dispositivo institucional, la escuela rural federal del lapso 1922-1940 parece siempre inspirarse, con mayor o menor plenitud, en ese proyecto, motivo por el cual que se la aludirá continuamente de ese modo, sin poner necesariamente en consideración el apelativo formal tenido por la política educacional durante los distintos gobiernos federales que se suceden en esos años

Puede objetarse la decisión de homogeneizar bajo esa perspectiva todo este período de escolarización federal, dado que la vigencia formal de los conceptos pedagógicos de la *enseñanza por la acción* se circunscribió, en rigor, al lapso 1924-1934, cuando las ideas de John Dewey ejercieron clara influencia en el diseño del Programa de Acción de la escuela rural llevado a la práctica por el núcleo de intelectuales vinculados con él y con Moisés Sáenz, su discípulo.²

En el plano del análisis histórico de las ideas pedagógicas y de los objetivos generales de la política educativa, esa objeción encuentra, sin duda, asidero, pues existen marcadas diferencias entre los objetivos que se trazó la pedagogía federal dentro del Programa de Acción con los que habían regido durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), cuando ocupó la Secretaría José Vasconcelos, y con los que perseguiría la Educación Socialista implantada por el general Lázaro Cárdenas (1934-1940). El tema de esas diferencias dista de ser salvado aludiendo meramente a la distancia existente entre los objetivos humanistas abrigados por la escuela vasconcelista, los del radicalismo social del cardenismo o los del énfasis modernizador del pragmatismo de los años de Calles y el Maximato, aunque, por sí solas, estas proveen un asidero importante.³

Sin embargo, hubo aspectos en los que la escuela rural federal de los años 1922-1942 mantuvo rasgos relativamente estables, configurando un modelo de cultura escolar que, años más tarde, proyectaría algunos de sus rasgos en lo sería la emblemática experiencia de la *escuela rural mexicana* de los años cincuenta y sesenta.⁴

² Sobre este período de la política educativa y la pedagogía nacional es interesante el trabajo de Rosa M. Torres *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1998.

³ Analizando el caso de la Escuela Normal Rural de Tenería, Alicia Civera ha tratado aspectos de la distancia existente entre los objetivos pragmatistas del programa pedagógico de la acción y los de la Educación Socialista. Ver: Civera, Alicia. *La formación de líderes rurales en la escuela regional campesina de Tenería, México: la identidad de los "forjadores de posibles" bajo la educación socialista (1933-1935)*. Ponencia presentada en el *Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación*. Guadalajara, 1996.

⁴ Implantadas las primeras experiencias en 1922, los sucesivos programas de la escuela rural federal mantuvieron

Uno de importancia central radicó en el establecimiento de programas de enseñanza directamente interesados en la acción sobre el contexto vital del campesinado. Aunque con diferencias de estrategia y de filosofía pedagógica, los sucesivos proyectos que impulsan la escuela rural en estos años confluyen en el propósito expreso de realizar una acción transformadora de la comunidad. La escuela muestra una decidida voluntad de actuar más allá de las aulas a partir, entre otras estrategias, del propio currículo, hecho que marcó una diferencia importante con el perfil de inserción localmente sostenido por las instituciones escolares durante el porfiriato. El comunitarismo supuso un amplio espectro de procesos curriculares de carácter formal e informal, dirigidos a niños y adultos. De modo explícito, el programa federal se proponía la introducción de modernos saberes en torno a lo agrícola, lo pecuario, lo artesanal, lo saludable en materia de prácticas vitales públicas y privadas, etc., concibiéndose para ello el despliegue de actividades comunitarias en parcelas, anexos pecuarios y talleres de las escuelas, aprovechando las tareas de alfabetización para poner a sus auditorios adultos en la escucha de programas radiales, de alocuciones de docentes y misioneros que lo invitaban a instruirse en nuevas técnicas para el incremento de la producción y de la calidad de la vida.

Otra dimensión que mantuvo cierta estabilidad a pesar de los cambios en las políticas educativas tuvo que ver con el diseño institucional de la escuela, cuyos aspectos sociales (mecanismos de gestión, financiamiento, etc.) y materiales (carácter del espacio pedagógico) tendieron también a distanciarla del modelo institucional que había sustentado el desarrollo escolar durante el siglo XIX.

En esas dimensiones existió continuidad en el diseño institucional de la escuela federal de los años 1922-1942, como puede observarse, incluso, al analizar la Escuela Socialista del período cardenista, cuyo currículum, más allá del giro político y socializante que tuvo, recuperaba, empero, un segmento importante del diseño pedagógico previamente establecido por el Programa de Acción en cuanto al espacio escolar, los contenidos modernizadores, las

una definida vocación comunitarista hasta las reorientaciones programáticas de 1942, cuando la Secretaría decidió concentrar su labor instructiva en las aulas. De la Peña ha sintetizado bien el carácter de esa reorientación: “Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional... El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas.... La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato...” De la Peña, Guillermo. “Educación y cultura en el México del siglo XX”. En: Latapí, Pablo (coord.). *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, Tomo I, 43-83, pp. 76-79.

prácticas de transmisión y los esquemas de gestión.

En el terreno pedagógico e institucional, la escuela de la acción operó una serie de innovaciones que pronto concitaron la resistencia de parte de sus usuarios en las localidades rurales, que tendieron a juzgarlas a partir de conceptos culturales localmente sedimentados sobre lo que era y cabía esperar de la escuela. Este encuentro entre los propósitos innovadores de la política escolar federal y las culturas y representaciones locales sobre la escuela definió, en parte, el derrotero que seguirían los procesos de institucionalización a que haremos alusión.

Excluyendo aquí del concepto de pedagogía aquellos contenidos explícitamente políticos o ideológicos con los que la escuela sumó su acción a procesos y coyunturas más amplias de movilización social (desfanatización, clasismo, agrarismo, etc.) que, por su propia naturaleza, tendieron a configurar relaciones de conflicto y alianza en el plano de la vida comunitaria, tres aspectos de la innovadora escuela de la acción la llevaron a enfrentar localmente corrientes de objeción pedagógica: por un lado, el currículum centrado en el aprendizaje para el contexto vital (o aprendizaje *de la vida*); por otro, el modo en que la escuela pretendía organizar las relaciones de género dentro de sus procesos de enseñanza; por otro, finalmente, el propio diseño material del espacio escolar.

El currículo centrado en contenidos para la modernización de las prácticas de la sociedad rural –producción, consumo, higiene, ocio, temperancia, salubridad etc.- fue una innovación frecuentemente confrontada por actitudes de resistencia cultural que fundaban sus objeciones no solo en el peso de las pautas tradicionales de comportamiento sino en conceptos y experiencias pretéritas con la institución escolar.

El trabajo en las parcelas y los anexos productivos de la escuela constituyó, por ejemplo, un aspecto problemático en la institucionalización del currículo de la acción. Concebido para producir la modernización de la racionalidad campesina en torno a las prácticas de producción y para dar a los planteles medios pecuniarios de sustento, los contenidos agropecuarios del currículum federal experimentaron frecuentemente situaciones de desencuentro con las expectativas de los vecinos en torno al aprendizaje que deseaban adquiriesen sus infantes en la escuela rural.

La sombra de una escolarización porfiriana que había hecho énfasis en la adquisición de habilidades fundamentalmente vinculadas con los modos de la vida urbana se proyecta en situaciones como la que reportaba en 1923 el maestro misionero Andrés Ruiseco sobre las

Casas del Pueblo establecidas por él en la zona de Chalco, de las que expresaba lo siguiente:

Creo mi deber hacer constar... que algunos (afortunadamente pocos) de los padres de los alumnos de las “Casas del Pueblo”, se resisten a mandar puntualmente a sus hijos..., porque según ellos dicen “los mandan a que aprendan, no a que trabajen” (refiriéndose a las labores agrícolas y otras de carácter manual que se les ponen)... estoy seguro de que hasta los más renuentes se convencerán de la bondad de este sistema y no sólo desaparecerá esta resistencia pasiva actual, sino que aún cooperarán en las mejoras a los establecimientos.⁵

El núcleo de padres de familia que opinaba que no era instrucción aquello que recibían sus hijos no era tan corto como lo informaba el misionero, que a la vuelta de un año habría clausurado ya, por falta de asistencia, la Casa del Pueblo de Santo Tomás Atzingo, que es a la que luego se refiere particularmente en el escrito que se acaba de citar.

El desacuerdo con el curriculum para la modernización de la vida campesina que subyace a la opinión “los mandan a que aprendan, no a que trabajen” expresa una noción popular sobre la enseñanza escolar que la identifica con la adquisición de un saber centrado en la letra, la caligrafía y la moral. La discursiva popular que nos reporta Ruiseco permite suponer en el campesinado una representación del tipo “el niño campesino no va a la escuela a aprender a ser campesino”. No va a aprender en la parcela escolar lo que ya sabe a partir del trabajo que desarrolla en la propia familia. Va a aprender nuevas cosas que, quizás, lo conviertan en “persona educada”, habilitada para firmar, interpretar un texto, comportarse adecuadamente, etc. Va a aprender, en suma, aquello que la escuela durante las décadas precedentes le había, mal que bien, entregado, o de lo que sabía o tenía noción que podía y debía entregarle. Como ha señalado Elsie Rockwell, una noción de “persona educada” intervino activamente en el modo en que el campesinado se apropió de los principios pedagógicos de la escuela de la acción, rehusando aquellos segmentos del curriculum federal que divergían del concepto de escuela que había sedimentado el porfiriato en la mente y en la cultura de la población rural, condicionando, de ese modo, la recepción cultural del proyecto federal y sus procesos de institucionalización.⁶ Como se verá más tarde en este escrito, una persistente conflictiva

⁵ Andrés Ruiseco, Misionero encargado de la zona escolar federal de Amecameca. *Informe*, Amecameca, junio de 1923. AHSEP, exp. 706.3

⁶ Ver: Rockwell, Elsie, “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”, B. Levinson, D. Foley, D. Holland, (1996), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany. pp. 301-324.

sociocultural condicionó la implantación de los espacios productivos de las escuelas federales, limitando seriamente su desarrollo todavía hacia finales de la década del treinta.

Otros discursos campesinos dejan ver, sin embargo, que el encuentro entre la cultura de la escuela porfiriana y la innovadora pedagogía de la acción no se reducía, sólo, a opiniones sobre pertinencia de los saberes y habilidades que uno u otro modelo transmitían. Una noción de institución disciplinaria se insinúa, por ejemplo, en lo que afirmaban al Inspector federal los miembros del Comité de Educación de la escuela del pueblo de La Purificación, Texcoco, cuando explicaban las causas del acentuado descenso de la matrícula y la asistencia escolar, señalándole que este se debía a que los vecinos “deseaban que las niñas asistieran aparte de los niños; que no salieran a recreo y que no los sacaran a trabajar al sol”.⁷

Además de reiterar el inconformismo con las actividades de enseñanza agrícola –que equívocamente parecían captar como un mero “trabajar al sol”-, los ecos de una noción de institución disciplinaria, que controla y clasifica a sus sujetos, se escuchan tras las ideas sobre separación de los sexos y pertinencia de las prácticas de recreo. O se escuchan objeciones morales, como quizás algo confusamente explicaban a su presidente municipal los vecinos de Jolalpan, Tepetlaoxtoc, en el escrito que le turnaron en defensa de un plantel particular radicado en el pueblo:

Nosotros no queremos obstruir la actuación y el mandato del art. 25 del Bando de Policía y Buen Gobierno en este municipio, pero sí queremos que nuestros hijos sigan adquiriendo sus conocimientos como en años atrás, pero esto se necesita que, para que dichos niños alcansen si no su instrucción completa al menos su moralidad vase fundamental en la que esta considerado como la piedra angular del progreso de los pueblos y la ilustración de sus hijos, ¿por que de que sirve gran capacidad de talento en el individuo, si no existe moralidad? Todo esto irá al fracaso y seguiremos siendo pasto agostadero para los hombres filibusteros que usurpan un derecho sin mengua; creemos oportuno esta ves reclamar lo que al art. 3/o 4/o de la Constitución manifiesta; que con tal de que ninguno deje de instruirse o saber siquiera leer escribir y contar elementos principales para la real practica de vida, permite a un en la misma casa que se enseñen con tal de que no se perjudique a un tercero, pero mirando que aunque tenemos una escuela Oficial Rural Federal tan solo se concreta a algunos juegos deportivos, cantos, que al parecer no son inmorales pero que afectan el corazón tierno de nuestros hijos y que ya que hay un lugar donde algunos de nosotros mismos los que hoy somos padres, pudimos beber algunas gotas del agua

⁷ Inspector Ángel M, Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 30 de mayo de 1933. AHSEP, exp. 8/11.899.

crystalina del saber; y es en la Escuela particular, donde se imparte los conocimientos mas rudimentarios pero que alcanzan mas fruto y lo mas que se presta dicha persona por puro patriotismo asiendo labor de patria por que no lucra, y esto nos obliga defender dicha Escuela para que abra nuevamente sus puertas

De un modo quizás más significativo que la agenda campesinista de innovación curricular, el aspecto de las relaciones de género y las formas y lógicas de participación de niños, niñas, adultos, adultas, maestros y maestras representó un elemento central en los procesos de institucionalización experimentados por la escuela rural federal durante el período que cubre este estudio.

La Secretaría de Educación Pública mantuvo una política escolar inclinada a favorecer el establecimiento de escuelas mixtas. Particularmente durante los primeros años, esa política se fundó en argumentos algo difusos, en los que combinaban tanto consideraciones sobre racionalización del escaso presupuesto educativo como la adhesión a los principios filosófico-pedagógicos de la coeducación. A partir de 1930, tras la celebración de la Asamblea Nacional de Educación, la opción organizacional por la enseñanza mixta tomó la forma de acuerdo.⁸

La reunión de los sexos en el aula escolar constituyó un aspecto en el que la Secretaría enfrentó frecuentemente la objeción de los vecinos, decidiéndose la historia de muchas de sus escuelas en función del logro de formas de gestión institucional que lograsen hacer prevalecer lo que, por lo general, deseaban siempre los padres de familia, que era el que niños y niñas se mantuviesen separados, aspecto en el que se hacía nuevamente presente la sombra de una escuela porfiriana que había instituido la separación de los sexos, al menos como un valor relacionado con las condiciones óptimas de la escolarización. Como analizamos en el capítulo anterior, varios de los pueblos que escolarizó inicialmente la Secretaría en la región dieron muestra del renovado interés que la llegada del nuevo actor escolar les despertaba en cuanto a la perspectiva de elevar la calidad del servicio escolar mediante el establecimiento de escuelas

⁸ Sobre todo en los inicios de la acción federal, la política escolar en materia de modalidades mixta o segregada pareció depender de la opinión contingente de Inspectores y Misioneros. Algunos acordaron el establecimiento de escuelas de un solo sexo; otros declaraban ese hecho como algo “contrario a nuestras tendencias”. Hasta donde es posible conocer, ningún autor ha precisado el itinerario jurídico que siguió la SEP en relación con el tema de la enseñanza mixta y la coeducación durante los años 1920-1926. Citando al educador Isidro Castillo, López refiere que hacia 1926 existía en la mente de Rafael Ramírez una clara opción por la coeducación. Ver: López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001, pp. 79-85.

para uno y otro sexo, circunstancia que es también detectada por Rockwell en sus estudios sobre la escolarización federal en Tlaxcala.⁹

Presente desde el inicio mismo de la acción federal, la expectativa popular por una escolarización sexualmente diferenciada se mantuvo hasta bien avanzados los años treinta, dando lugar a una larga serie de incidentes escolares locales expresivos de la persistente inconformidad del campesinado en torno a la unificación áulica de los sexos que la Secretaría trató de hacer prevalecer en sus escuelas y que condujo, en no pocas ocasiones, a la clausura temporal o definitiva de aquellos planteles en los que no pudo negociar con los vecinos acuerdos sobre el particular y que moduló, cuando las cosas no llegaron a ese extremo, las tendencias de participación de la infancia de uno y otro sexo en los mismos.

La demanda por instaurar la separación de los sexos figuró, por ejemplo, en el ya citado incidente de 1933 sobre las objeciones que hacían al recreo y el trabajo infantil en la parcela los vecinos de La Purificación, localidad en que la escuela fue eventualmente clausurada por la renuencia de los padres de familia a enviar a ella a sus niños. Para el inspector federal, de las tres cosas que el Comité de Educación de la escuela le solicitaba modificar, la relativa a la separación de los sexos tenía para ellos interés preponderante. Poco antes de que sugiriese la clausura del plantel, el inspector escribía:

...la secretaría como la Inspección no disponemos de otra medida que la coercitiva para obligar a los pueblos a que reaccionen y vuelvan al orden, de otro modo estos salen con sus caprichos e imponen su torcido criterio que hace fracasar la obra educativa...Espero que esa Dir. se sirva girar órdenes..., en la inteligencia de que estos señores pretenden que se les envíe un maestro y una maestra.¹⁰

Un maestro y una maestra querían los de La Purificación. El primero, para que atendiese a los niños; la segunda, a las niñas. Esa era, para muchos de los pueblos, la situación idónea.

Algunos habían contado ya con ella durante los días de la escolarización porfiriana e incluso antes ya que, como se sabe, la separación de los sexos formó parte del perfil institucional con que originariamente se produjo la difusión de la escuela pública. Para

⁹ Ver: Rockwell, Elsie. "Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución". En: Galván, Luz E. y López, Oresta (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, CIESAS: UNAM: COLSAN, 2008, pp. 307-326.

¹⁰ Inspector Ángel M, Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 30 de mayo de 1933. AHSEP, exp. 8/11.899

pueblos como esos –entre los cuales se encontraba justamente el de La Purificación- la escolarización federal hubo de significar una suerte de deterioro de los servicios educativos. En 1890, cuarenta y tres años antes de que objetasen al inspector federal los rasgos apuntados, los vecinos de La Purificación habían elevado al Jefe Político de Texcoco una solicitud similar al rechazar la política de “fusión” escolar que entonces había decidido el gobernador Villada, solicitándole reinstaurar la escuela de niñas en el pueblo.¹¹

Aquél incidente de 1890 nos muestra el carácter persistente de las representaciones culturales que los vecinos tenían sobre la escuela y el perfil de los servicios que ésta debía prestarles. Como pudimos ver al tratarlo páginas atrás, en el escrito que entonces dirigieron los vecinos al jefe político, las nociones sobre separación de los sexos tenían que ver con criterios de orden pedagógico pues, por una parte, la reunión de los sexos en el aula escolar del pueblo resultaba en una aglomeración tal que hacía dudoso el que tantos niños juntos pudiesen aprender de un solo maestro y, por la otra, la separación se requería para que fuese una maestra la que enseñase a las niñas las labores propias de su sexo.¹²

Esas nociones prevalecían casi medio siglo más tarde y no por “caprichos” o “torcido criterio” como lo creía el inspector (que, en este punto, revela una escasa sensibilidad cultural y un airado desconocimiento de las tradiciones y del deber ser de las representaciones culturales sobre la escuela) sino porque durante muchos años las cosas habían operado así, bajo un esquema curricular basado en enseñanzas diferenciadas según sexo y porque, más allá de esto, los vecinos posiblemente deseaban contar con aulas donde la relación docente-alumnos no se viese sometida a una presión demográfica muy elevada. Si en 1890 habían considerado que un aula de 160 alumnos era antipedagógica ¿por qué no habrían de pensar lo mismo del aula que les brindaba la federación medio siglo después, que había tenido una asistencia media de 125 niños durante 1931, el primer año de operación de la escuela rural en el pueblo?

Otros pueblos, que habían carecido de una experiencia importante con el perfil de institución difundido durante el porfiriato o cuyo contacto primigenio con la escuela se había producido en los días de la política de “fusión” escolar asumida por el régimen de Villada, aspiraban, no obstante, mejorar con la escolarización federal el estatus de los servicios

¹¹ Jefe Político de Texcoco a Secretario General de Gobierno, Texcoco, 26 de junio de 1890. AHM, Fondo Educación, Serie Dirección de Educación, V. 3, exp. 7

¹² *Vid.* pp. 104-105.

“mixtos” que hasta entonces habían recibido. El deseo de contar con escuelas a imagen de las cabeceras municipales o de las de pueblos importantes como La Purificación, que las habían tenido para cada sexo, pareció pesar en algunas decisiones locales de federalización de la enseñanza.

Ese interés manifiesto del campesinado por insertar a sus hijos en una relación pedagógica diferenciada según el sexo movilizaba a los vecinos a elevar a la Secretaría solicitudes en ocasiones tan complejas como la que hicieron en 1933 los miembros del Comité de Educación de la recientemente federalizada escuela de Nexquipayac, quienes planteaban lo siguiente:

Los que suscribimos, miembros del Comité de Educación Federal, Autoridades y vecinos de este pueblo de Nexquipayac, con todo respeto exponemos ante usted, la necesidad imperiosa de que la Escuela Federal establecida en este pueblo, sea mejorada en su personal docente, designándose por esa superioridad una maestra ayudante. El maestro que está al frente...se dirigió en súplica al C. Inspector...quien le dijo que no cuenta con plazas...y en esta virtud nos permitimos recurrir a usted...pues la falta de asistencia de niños es debida a que la mayor parte de la población escolar la forman las niñas, y los padres de familia desean una maestra que les proporcione los conocimientos de su sexo...Para tal efecto, nos permitimos proponer a usted a la señora Columba Calete, actual maestra del Estado que trabaja en Atenco y es originaria de este pueblo, pues conocemos su labor y es conocida de todas las niñas de aquí...Y en el caso de que...no contaran con una plaza, para esta señora, creemos que muy bien podía la Dirección convenir con la Dirección del Estado que pasara esta señora a depender de la Federación.¹³

¿Era, en efecto, Nexquipayac un pueblo mayoritariamente femenino? ¿Estaban las cosas en esos días como para suponer que el gobierno estatal entraría en arreglos de esa naturaleza con la federación?

Como un patrón estratégico, la secuencia de Nexquipayac se repite en otros casos: pueblos que cuentan con escuela estatal y solicitan la federalización de la misma para entrar, poco tiempo después, en negociaciones relacionadas con la especialización del plantel en la atención exclusiva de uno de los sexos. Ese había sido el caso de la federalización de la escuela misma de La Purificación en 1931, cuyos pobladores posiblemente esperaban que el ingreso de la Secretaría de Educación Pública permitiese al pueblo restituir la enseñanza

¹³ Vecinos a Rafael Ramírez, Jefe de Departamento de Escuelas Rurales, Nexquipayac, 3 de febrero de 1933, AHSEP, Caja 1811, exp. 1603/15

separada de que antes había gozado, como lo expresó en su momento el inspector federal.¹⁴ Fue también el caso de la solicitud de federalización que hicieron a la SEP en 1929 vecinos de Soyatzingo, pueblo que, según reportaba el inspector, contaba con “escuela sostenida por el gobierno del estado”, considerando que “al solicitar la federalización lo han hecho porque desean... separados niños de niñas, cosa contraria a nuestras tendencias”.¹⁵

Pero, en su búsqueda de la obtención de servicios sexualmente segregados, los pueblos no ensayaron sólo la estrategia de vincularse paralelamente con el sistema estatal y el federal, asignando a cada cual la atención de uno de los sexos. En algunas ocasiones, ese interés llevó a los vecinos a establecer procesos de escolarización más complejos, que pusieron en juego tanto la participación local de escuelas particulares como el envío de sus infantes a planteles fuera del poblado. Esto pueda apreciarse en lo que reportaba en 1936 una maestra federal desde el pueblo de Santa María Atipac, Axapusco:

Al hacerme cargo de este plantel con intervención del C. Comisario de la localidad, mandé llamar a los padres de familia con objeto de inscribir a los niños de ambos sexos, encontrándome que en dicha población había maestra particular pagada por el pueblo quien tenía todas las intenciones por parte del vecindario además de tener al grupo de niñas dejándome exclusivamente a los niños, debo hacer constar a Ud. que las autoridades municipales me indicaron que para permanecer bien en la comunidad necesito acatar sus disposiciones... pues dice que la Escuela funcionará en un futuro de acuerdo con su propia ideología... (sic)¹⁶

Una maestra particular haciéndose cargo de las niñas en tanto a la pública se remitiría a los niños. Esa era la estrategia de los de Santa María en cuanto a modelar los servicios educativos que deseaban recibir. En circunstancias como la de San Bartolo Acolman, los vecinos problemáticamente lograban una escolarización sexualmente diferenciada mediante el mecanismo que describía en 1937 al Director de Educación Federal el representante del Comisariado Ejidal:

Ahora sabemos que queda nuestra escuela con un sólo maestro nuevamente, por

¹⁴ Director Federal de Educación a Secretaría de Educación Pública, Toluca, 13 de diciembre de 1930. AHSEP, caja 1229, expediente sin clasificar.

¹⁵ Inspector Carlos Mercado a Director Federal de Educación, Texcoco, 2 de marzo de 1929. AHSEP, Caja 1215, expediente sin clasificar

¹⁶ Maestra Eva Crespo a Inspección Federal, Santa María, 19 de octubre de 1936. AHSEP, exp. 10/12170.

lo que suplicamos...se comisione una maestra ayudante...Y si no hay ninguna maestra en disponibilidad...sabemos también que han sido designados cuatro maestros para el pueblo de Xometla...y de esos cuatro puede comisionarse a una maestra para la escuela de nuestro pueblo, toda vez que en el de Xometla no hacen falta...pues siempre han estado uno o dos...siendo que en nuestro pueblo hubo una inscripción de 123 alumnos... y solamente presentaron pruebas finales 42, por razón precisamente de la falta de maestra ayudante que atiende a las labores propias de las niñas que tuvieron que ir a las escuelas próximas con perjuicio de ellas y de nuestros intereses de padres de familia..¹⁷

Al no obtener del plantel federal una atención sexualmente diferenciada para las niñas, los vecinos de Acolman escolarizaban en él fundamentalmente a sus niños, enviando a las menores a planteles fuera de la localidad. Esos planteles foráneos pertenecían tanto a particulares como al gobierno del estado, que mantenía, todavía, la política de establecer escuelas separadas para cada sexo en las cabeceras municipales y en los pueblos importantes.¹⁸

Así, existió un componente de género que operó como estímulo para el proceso de federalización de la enseñanza. Deseosos de lograr la separación de los sexos y el desarrollo de una enseñanza curricularmente diferenciada, los vecinos de varios pueblos en la región probaron suerte optando por la escuela federal como una estrategia que restituyese la calidad de servicios que, o se habían perdido como efecto del continuo reflujo de la educación impartida por el gobierno estatal o a cuyo estatus habían deseado acceder desde los días de la escuela porfiriana.

Si bien la SEP rehusó generalmente conceder la apertura de planteles separados, clausurando aquellas escuelas en donde el vecindario se mostró reacio a enviar a sus niñas, hubo de encontrar mecanismos de negociación para obtener el consentimiento local y la institucionalización de sus escuelas.

Uno de ellos residió en el envío de parejas docentes integradas por un maestro y una

¹⁷ Vecinos a Director Federal de Educación, San Bartolo Acolman, 2 de febrero de 1937. AHSEP, Caja 3402, expediente sin clasificar.

¹⁸ Desde el mismo San Bartolo Acolman el maestro federal había solicitado, un año atrás, la asignación a su plantel de una maestra, por ser muchas las niñas y “por la necesidad de atender a las niñas en las labores de su sexo”, cosa que había sido “hecha ya también por las autoridades de este pueblo y padres de familia...; por lo que, si usted piensa que nuestras escuelas sean debidamente atendidas y no suceda lo que pasó el año próximo pasado que la mayor parte de los niños y niñas dejaron esta escuela para pasarse a otras..Más necesaria se hace ahora la maestra...por razón de que las escuelas del Estado que venían funcionando en varios pueblos cercanos y en la misma Cabecera...se encuentran hoy clausuradas todas, y muchos de los niños que asistían a ellas se están inscribiendo en ésta.” Maestro Delfino Gutierrez a Departamento de Enseñanza Rural, San Bartolo Acolman, 10 de enero de 1936, AHSEP, exp. 337.2.

maestra, quienes, en no pocas ocasiones, formaban matrimonio. Como lo han destacado Oresta López, Luz Elena Galván y Elsie Rockwell a partir de sus investigaciones en Hidalgo, Querétaro y Tlaxcala, a poco de iniciada la escolarización rural federal comenzó a instaurarse una política de dotar a las escuelas de parejas docentes integradas por un hombre (en quien tendencialmente recaía la Dirección del plantel y la enseñanza a los grupos de mayor edad) y una mujer, usualmente nombrada Ayudante o Auxiliar, que tomaba bajo su cargo los grupos de menor edad y la transmisión del currículo característicamente femenino que sancionaban tanto las nuevas orientaciones pedagógicas como las tradiciones de enseñanza nacional (costura, higiene y economía doméstica, puericultura, etc.).¹⁹

Los pueblos directamente pedían la dotación de tales parejas docentes. No eran sólo, ni siempre, solicitudes de maestra para que se hiciese cargo de las niñas, ni expectativas de que la escuela federal se especializase en la atención unisexuada. Regularmente se dirigían cartas del siguiente tipo:

...desde hace tiempo hemos venido gestionando ante la Dirección a su merecido cargo nos envíe un maestro.... doscientos niños están sin instrucción debido a que el maestro por el Estado comisionado... no cumple absolutamente con su obligación... rogamos se sirva enviar dos Maestros cuando menos y para el efecto nos permitimos proponer a la señorita Jovita Aparicio Rivera y al señor Enrique Regalado Robles como ayudante y Director respectivamente...²⁰

Datos preliminares sobre composición del ejército docente en la Inspección de Texcoco muestran la presencia generalizada de ese tipo de dotación docente, muchas veces investida del hábito moral del matrimonio. En el cuadro que sigue puede captarse el grado de su difusión, remarcándose con color los casos en que dichas parejas se integraban por cónyuges. Interesante es notar –aunque la información no es suficiente para establecerla- la ausencia de tendencias claras en materia de feminización o masculinización del cuerpo docente, como lo

¹⁹ Galván, Luz E. “¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 1, num. 1, México, 1996, pp. 153-165; López, Oresta. “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”. En: Galván, Luz E. y López, Oresta (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, CIESAS: UNAM: COLSAN, 2008, 275-306; Rockwell, *Ibid.*

²⁰ Comisión de Campesinos a Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, San Juan Tepecocolco, 14 de febrero de 1939. AHSEP, exp. 11/5181. Desde el pueblo de Tocuila, en Texcoco, se gestionaba en 1929: “se les cambie a alguna de las maestras por un maestro con el objeto de que haya maestro y maestra y determinados trabajos sean llevados con toda diligencia.” Inspector Carlos Mercado a Director Federal de Educación, Texcoco, 2 de marzo de 1929. AHSEP, Caja 1215, expediente sin clasificar.

han evidenciado López y Rockwell en los casos de Hidalgo y Tlaxcala.²¹

Cuadro 25
Sexo de los docentes en planteles de la Inspección de Texcoco
1926/1931

Poblado	1926	1931	Poblado	1926	1931
Cauatlalpan	❖		Tulantongo		❖
Chapingo	❖	❖	San Diego		❖
Huexotla	◆	◆❖	S.Bartolo	❖	❖
La Magdalena	◆❖	◆❖	Xometla		◆❖
Purificación		◆❖	Acuéscomac	◆	
Resurrección		❖	Chimalpa	◆❖	◆
Sta.Catarina	◆❖	◆❖	Ocopulco	◆	
S.Jerónimo	◆	◆	S.Lucas	◆	❖
S. Felipe		❖	Tlaltecahuac.	❖	❖
S. Joaquín		❖	S.Pablo	◆	
S.M.Tlaíxpan		◆❖	Sta.María		❖
S.Simón	◆❖	❖	Xochiaca	❖	◆❖
Tecuanulco		❖	Xochitenco		◆❖
Tequesquin.	◆❖	◆❖	La Magdalena	◆❖	◆❖
Tlaminca		◆❖	Totolapan	◆	
Tocula	◆❖	◆❖			

(◆ Hombre ❖ Mujer)
Fuente: elaboración propia.

Además de los obstáculos planteados a la institucionalización de la escuela por las innovaciones relacionadas con el currículum campesinista y con las disposiciones en torno al género, un conjunto de aspectos innovadores en materia del espacio y los esquemas de gestión escolar adquirió relevancia histórica por el efecto que conllevó en términos del proceso federal de escolarización.

El proyecto de la acción postulaba importantes modificaciones al concepto tradicional de espacio escolar. Al menos en el diseño ideal, la escuela rural se integraría no sólo del espacio del aula escolar sino que sumaría una serie adicional de nuevos espacios pedagógicos como la parcela de prácticas agrícolas, los anexos productivos artesanales y pecuarios, el teatro al aire libre, el campo deportivo, la casa del maestro, etc. En la propuesta federal, en los contornos del espacio intramuros existiría un núcleo adicional de otros espacios que irían paulatinamente gestándose a partir de la labor de los miembros de las estructuras asociativas

²¹ López destaca el modo en que el propósito modernizador de la escuela rural federal definió un corpus curricular especializado para mujeres, que se encargaron de transmitir enseñanzas para la vida doméstica. Esto, aunado a las ideologías igualitarias que abanderó la Secretaría en cuanto al papel educador que la mujer debía jugar en el redentor impulso educacional que proponía efectuar el gobierno revolucionario, definió una paulatina tendencia a la *feminización* del cuerpo docente. Por el contrario, en regiones del estado de Tlaxcala Rockwell ha detectado un proceso opuesto de *masculinización*, que ella explica en función de las nuevas configuraciones que emergieron en el sistema escolar durante los años veintes y treintaes. López, *Ibid.*; Rockwell, *Ibid.*

locales de base encargadas de fomentarlos, como el Comité de Educación y las distintas formas cooperativas (de niños y de adultos) relacionadas con el consumo y la producción.

Aunque la institucionalización del modelo distó, por lo general, de realizar en el plano de las realidades concretas lo que eran sus preceptos ideales,²² el imperfecto perfil de escuela federal que logró implantarse en la región durante los años 1922-1940 no por ello dejaba de alejarse del modelo testificado durante el siglo XIX por sus poblaciones rurales. Varios aspectos dan cuenta de esa distancia.

En primer término, puede destacarse la sensible ampliación del espacio escolar que siempre, o casi siempre, supuso el establecimiento federal y las modificaciones que su implantación acarreo en términos del tejido institucional y urbano de los pueblos. El espacio escolar de la acción se extendía más allá del que tradicionalmente había ocupado la escuela pública estatal, proyectándose más allá de sus muros hacia parcelas, anexos y terrenos para el teatro y el deporte. Con mayores o menores alcances, dependiendo de cada historia local, un nuevo territorio material y simbólico pasó, así, a constituirse en las localidades como resultado de la escolarización federal.

Un segundo elemento que puede destacarse en cuanto a las diferencias entre ambos modelos radicó, posiblemente, en los costos sociales que cada uno podía representar para los pueblos. Aunque este aspecto requiere de un estudio pormenorizado, basado en registros que, por el momento se hallan dispersos, es posible pensar que el modelo de la acción suponía mayor erogación de recursos por parte de las comunidades. Basaría esta consideración distinguiendo, por una parte, la existencia de dos tipos de costo en el establecimiento y sostén de las escuelas: los que comportaban erogaciones monetarias directas y los que eran indirectamente sufragados en especie. Cubierto mayormente mediante la organización de jornadas locales de trabajo colectivo, el segundo tipo de costos se generaba, sobre todo, durante la fase de edificación del inmueble para la escuela; los primeros tenían origen en lo que eran gastos corrientes (muebles y otros equipamientos, complementos salariales al

²² El plan ideal, en mentes como la de Enrique Corona, Rafael Ramírez y demás encargados de operar prácticamente los avances del sistema de escuelas rurales, ponía al aula en el centro del conjunto de espacios pedagógicos señalado. En la práctica, el convenio que esencialmente se establecía con los usuarios directos en los pueblos, comprometía esencialmente el edificio escolar y la adquisición (o dotación, cuando se trataba de ejidos) de una parcela escolar. Los demás espacios anexos –de fomento pecuario, artesanal, recreación, etc.– sobrevendrían al avance escolar por efectos de la labor de convencimiento que debían desplegar Inspectores y Maestros.

docente, etc.)

Podría considerarse que los costos en especie tendían a ser mayores bajo el modelo federal, en la medida en que el propio espacio institucional también lo era. El trabajo en la parcela escolar, la construcción de los anexos productivos, la edificación de una casa para el maestro, representaron, seguramente, cargas adicionales de trabajo para los vecinos.

Aunque durante la Colonia había existido en los pueblos el fomento de una parcela cuyo producto servía para sufragar los gastos de la escuela, no existen indicios claros en cuanto a que ese fundo mantuviese su actividad durante el período porfiriano reciente del cual, más bien, debe pensarse lo contrario dadas las políticas de individuación que comportó la llamada *capitación*. Empero, de haber en algún grado existido, es posible pensar que la dinámica de sus ciclos productivos tuviese una intensidad menor que la que reclamaba, al menos en el deseo de los inspectores y maestros federales, la producción continuada de la parcela bajo el esquema federal.²³

Sin embargo, el costo en jornadas de trabajo implicadas por la edificación de anexos productivos y casas para los maestros sí pasó a representar para las comunidades nuevas cargas económicas, a la que hicieron frente de diversas maneras, como veremos en detalle en el capítulo sexto.

Pero los vecinos no contribuían sólo con su fuerza de trabajo, insumo que comportaba el carácter de un “salario” indirectamente entregado al financiamiento de la escuela y que suponía otras formas de “costo de oportunidad”, como lo era el tiempo que restaba a los campesinos para ocuparlo en otras tareas. La ampliación extramuros del espacio escolar representaba también costos en términos de bienes como tierra, materiales de construcción, etc., que si bien eran (o debían ser) entregados a la escuela sin la intervención de ningún desembolso monetario poseían, no obstante, un valor de uso socialmente reconocido y por ello un costo cuantificable en términos de otros patrones de conversión, como podían serlo las relaciones sociales de apropiación del territorio comunitario.

²³ Posiblemente, el laboreo del fundo que las comunidades dedicaban al sostenimiento de la escuela operase de acuerdo con una lógica diferente, que se intensificaba, sobre todo, durante la fase de construcción y equipamiento del inmueble. No existe investigación disponible que permita conocerlo en detalle, pero es lógico pensar que algunos costos indirectamente sufragados mediante su fomento, como el pago de salarios y de útiles y enseres escolares, habrían tendido a aminorarse desde el porfiriato como resultado de los avances en la centralización del sistema logrados por el régimen de Villada, cuando se perfeccionó el circuito centralizado de recaudación y distribución del impuesto de instrucción.

Innovaciones de consideración en materia de arquitectura del inmueble escolar, no parecen haber existido de modo evidente. Como acaba de verse en el capítulo anterior, la Secretaría ocupó frecuentemente los espacios escolares con que contaban los pueblos desde el pasado anterior a la revolución, sometiéndolos a adaptaciones que no afectaron, en esencia, su fisonomía. Sin embargo, cierto tipo de tensión parece haber existido entre actores locales e Inspectores federales en materia de conceptos sobre diseño arquitectónico del plantel. Por ejemplo, en 1925 el entonces Inspector de la zona de Texcoco, Ricardo Sánchez, refería que, en San Lucas Huitzilhuacan, Chiautla, se estaba “construyendo con fondos de los vecinos una nueva escuela según plano que aprobó el Comisario del pueblo... por lo que ya no fue posible lograr que se modificara de acuerdo con los deseos de la Secretaría...”²⁴, suceso que revela cierto orden de encuentro y negociación cultural entre el nuevo modelo pedagógico y las tradiciones culturales en torno al edificio escolar. Caracterizando las dinámicas de la apropiación y el control local de la escuela en la región de Tlaxcala, Rockwell cita el caso de comunidades que insistieron en seguir construyendo sus escuelas bajo la usanza y conceptos tradicionalmente empleados.²⁵ Aunque en la región de estudio, tal tipo de desencuentro no pareció constituir un fenómeno frecuente, si puede afirmarse que el hecho de que los inspectores federales estuviesen más cerca de la vida de las escuelas que sus antecesores porfirianos, convirtió el asunto de las normas sobre edificación y equipamiento escolares en tema sometido a escrutinio permanente. La apropiación federal de la escuela local dio frecuente motivo para desembolsos monetarios que escapaban a las expectativas de los vecinos. Una persistente crítica *higienista* sobre los inmuebles que recibía de los pueblos la Secretaría dio pie a nuevas exigencias en materia de iluminación, ventilación y revestimiento de pisos y techos escolares, hecho que obligó a los pueblos a incursionar en mayores esfuerzos pecuniarios.

En términos de este análisis sobre diferencias entre costos involucrados por cada modelo escolar, merece señalarse un tipo costo en el que posiblemente incurrieron las localidades por efecto reflejo de las nuevas relaciones de jurisdicción que entrañó la federalización de la enseñanza, aspecto sobre el que nos extenderemos con detalle posteriormente.

²⁴ Inspector Ricardo Sánchez. Informe Bimestral. Texcoco, 10 de agosto de 1925. AHSEP, exp. 770.15

²⁵ Rockwell, Elsie. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. En: *Memoria, Conocimiento y Utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N°1, enero 2004-mayo 2005, Ediciones Pomares, Barcelona, 2005

Dos procesos relativamente extendidos fueron importantes en el efecto de producir a las comunidades nuevos costos derivados de la jurisdicción federal sobre la escuela. Por una parte, el hecho de que, bajo la gestión de la Secretaría, el espacio escolar no pudiese ocuparse ya para fines socialmente legítimos que anteriormente se le daban, como la estiba de granos, las reuniones sociales o la acción penal, lo que obligó a los pueblos a invertir en edificaciones alternas. Sin adquirir el tenor de los conflictos de orden jurisdiccional que examinaremos más tarde, puede leerse con mucha frecuencia en los reportes de los Inspectores federales escuetas afirmaciones reveladoras de los procesos espaciales que implicó la escolarización federal. En esos reportes de visita, los Inspectores señalan cosas del tipo: “Les hablé sobre la conveniencia de desocupar el local del Juzgado para que sirva de habitación a la familia del maestro”, “Que retiren la cárcel que está al lado de la escuela”, “... se reparará y ampliará un salón de los que ahora ocupa la escuela con lo que fue Comisaría y Cárcel del lugar...”. Los inspectores federales realizaban, en este sentido, un esfuerzo permanente por segmentar el plantel escolar de otros espacios locales, desplegando una labor de continua presión sobre los núcleos de vecinos que, en los pueblos, sostenían el proyecto federal.

Por otra parte, existió un proceso importante de recomposición de espacios de uso escolar derivado del conflicto político con la Iglesia Católica y de los sucesos que siguieron a la clausura e intervención federal de los templos, en los que con cierta frecuencia se instalaban las escuelas, cosa que representó para los pueblos la necesidad de realizar nuevas edificaciones.²⁶

Es también posible pensar que los costos monetarios directos de la escuela de la acción fuesen superiores. Simientes, pies de cría y otros insumos agropecuarios para el fomento de parcelas y anexos productivos; equipamiento escolar como radios, relojes, lámparas de gas para la enseñanza nocturna, etc., representaron nuevos renglones en las erogaciones dinerarias que debían hacer las comunidades para en el sostenimiento de sus escuelas rurales.

Todo lo anterior permite fundar la idea de que, frente a las erogaciones que les había requerido el modelo tradicional de escolarización, la escuela federal implicaba costos

²⁶ Aunque la intervención de los templos puso a la Secretaría en la potencial posesión de un extenso número de nuevos espacios para instalar sus escuelas, su ocupación efectiva fue siempre, como veremos en el capítulo siguiente, objeto de conflicto y negociación. En algunas localidades, la medida representó la producción de un nuevo espacio disponible para la escolarización; en otras, particularmente en aquellas donde la grey católica se resistió a la afectación de los templos, la intervención representó la clausura de espacios escolares y la necesidad de su volver a producirlos.

superiores para las comunidades que la albergaban. Ciertamente, se ha venido razonando estas comparaciones bajo el supuesto de una escuela rural modélica, que sólo en contadas ocasiones se concretó en el terreno de los hechos. Sin embargo, a pesar del disminuido perfil que muchas veces tuvo la escuela rural federal en relación con lo que era su diseño ideal, los frecuentes conflictos en torno a la posibilidad local de fomentar ese modelo escolar hacen pertinente el que se llame la atención sobre este particular.

No se ha puesto aquí en consideración cuántos de esos costos eran financieramente asumidos por la administración pública que impulsaba uno u otro modelo de escolarización, hecho que quizás modificase los términos en que he venido desarrollando este razonamiento. En este aspecto un punto que debe destacarse radicó en el hecho de que la acción federal se basase sobre principios de financiamiento escolar diferentes a los que operaron con las escuelas que sostuvo (y había sostenido) el gobierno mexiquense. La federación subsidiaba muchos de los costos que sus inspectores reclamaban hacer a los usuarios de sus escuelas mediante transferencias tanto en especie como en metálico. A diferencia del procedimiento que había seguido la administración estatal –que también realizaba aportes de ese tipo- no existió nada que se asemejase a un impuesto de instrucción como el que pagaban los vecinos de los pueblos durante el régimen porfiriano.

Quizá un cálculo más riguroso sobre el impacto del impuesto local para la instrucción tendiese a nivelar las diferencias entre ambos modelos. Sin embargo, es importante señalar algo sobre este punto que, por el contrario, tendería a encarecer aún más los costos per cápita del modelo federal: mientras la escolarización porfiriana en el Estado de México basaba su gasto educacional sobre la base de un impuesto de instrucción universal, aplicable a la ciudadanía en general sin entrar en consideraciones sobre uso del servicio escolar, los costos que el modelo federal derivaba hacia a comunidad tendieron a recaer casi exclusivamente en quienes sí hacían uso de la escuela, distribuyéndose, por tanto, entre un número menor de personas.

2. El avance material de la escuela y la institucionalización de la pedagogía de la acción.

Si se examina el curso seguido por la implantación de la escuela rural federal en la región de Texcoco y Chalco hasta 1940, tratando de observar la permanencia y consolidación de su

red escolar y de valorar el avance alcanzado en las distintas localidades en cuanto a la institucionalización de su dispositivo pedagógico, la imagen resultante revela, por un lado, un proceso tendencialmente inestable en materia de implantación escolar al tiempo que muestra, por otro, un nivel relativamente escaso en cuanto al desarrollo de los espacios e instancias de participación postulados por el modelo educativo. En otras palabras, hacia 1940 el proyecto de la escuela de la acción había conocido en la región un inestable, imperfecto y desigual desarrollo de sus componentes pedagógicos.

Captada en su registro local, en la escena histórica de los distintos pueblos, la expansión continua de la red escolar que observamos cartográficamente en el capítulo anterior llega a mostrárenos, en realidad, como un proceso territorialmente discontinuo, de avances y retrocesos, donde la escuela federal va implantándose mediante una dinámica errática de éxitos y fracasos, que lo mismo le permiten permanecer en el horizonte vital de los pueblos, que la llevan a desaparecer momentánea o permanentemente de ellos. La reconstrucción longitudinalmente arraigada del proceso federalizador de los años 1922-1940 nos revela procesos de expansión que, aunque continuos, fueron en realidad problemáticos y que comportaron tanto éxitos como fracasos institucionales. Una historia topográfica del desarrollo escolar federal permite poner en claro que, todavía hacia mediados de la década del treinta, la red escolar federal se hallaba lejos de haber consolidado el padrón de pueblos con el que ingresaría en los años cuarenta.

Sin embargo, el inestable excursus geográfico que había descrito la red escolar federal hacia 1940 no constituye el único elemento de valoración en materia de cuales eran, por entonces, sus avances en términos de institucionalización del proyecto pedagógico. Si se trasciende el análisis topográfico para ingresar en la valoración de cuanto habían consolidado las escuelas en términos del diseño ideal, es posible acceder a una mejor caracterización sobre la escolarización federal posrevolucionaria en la región.

Por ejemplo, el avance material que los espacios pedagógicos de la Acción -edificios escolares, parcelas, anexos productivos y recreativos- registraba para entonces presenta, grosso modo, un perfil bajo. Un sector importante de escuelas carecía aún de edificios adecuados. Muchas no contaban con parcela y, si la poseían, esta era cultivada de modo intermitente, bajo formas de explotación definitivamente alejadas del propósito pedagógico e institucional que las establecía, manteniéndoselas incultas en no pocos casos. Pocas escuelas

contaban con anexos productivos. Menos eran, aún, las que contaban con casas destinadas a habitación del maestro.

Dentro del conjunto de escuelas, existe un sector en el que ese progreso material registra mayores resultados. Se trata de escuelas con mejores aulas y dotadas, sobre todo, de parcelas y anexos productivos, que eran los espacios que con mayor frecuencia se desarrollaban. Sin embargo, incluso en éste una característica general manifiesta lo es la inestabilidad que presenta el desarrollo de los espacios destinados a la producción, los cuales eran fomentados de modo intermitente.

Algo similar ocurría con las agrupaciones sociales cuyo establecimiento estipulaba el modelo pedagógico: no todas las escuelas las tenían o tenían sólo algunas de las concebidas por el diseño de la acción. Esa situación afectaba, en particular, a las Juntas y Comités de Educación, asociaciones que estaban llamadas a jugar un papel central dentro de los procesos de institucionalización escolar y que registran a lo largo de esos años una actividad de intervención en la vida de las escuelas que es muchas veces episódica y ambivalente. Algunas existen sólo formalmente; otras, ocasionalmente apoyan; otras, lo mismo apoyan que obstaculizan las políticas localmente dictadas por maestros e inspectores federales.

Pero los avances de la institucionalización escolar no eran sólo perceptibles en las diversas formas en que se había concretado hacia 1940 el desarrollo material del programa de la acción en las escuelas rurales. Esos desarrollos, en último término, eran expresión de una realidad que les resultaba anterior: el interés social por participar en la relación pedagógica planteada por la Federación.

Poco esfuerzo ha sido hecho por captar esta dimensión del proceso de institucionalización de la escuela federal posrevolucionaria, situación que sin duda se debe a la complejidad conceptual que supone y a la ausencia de bases estadísticas suficientemente sólidas y diversas.²⁷

Analizar el progreso de la escuela rural federal en términos de participación social en ella supondría la observación de un número relativamente extenso de aspectos de compleja reconstrucción. Implicaría, en primer término, determinar la evolución a lo largo del período de la población inscrita en la escuela, registrando si esa evolución tuvo un signo positivo o

²⁷ Páginas adelante se describen los alcances obtenidos al respecto por la historiografía regional de la escuela federal.

negativo. A su vez, la evolución de los inscritos en la escuela debería contrastarse con una valoración de la proporción de los mismos que asistían a ella. En segundo término, el análisis del proceso de participación social en la escuela tendría que valorar dichas tendencias refiriéndolas a la magnitud total de la población. ¿Cuántos dentro del total censado se hallaban inscritos en las escuelas? En un plano más profundo, tal análisis habría de determinar también tendencias en materia, por ejemplo, de permanencia de la población dentro del marco institucional; evolución de los índices de egreso escolar; progresión del modelo de *graduación*, etc.

Varios factores dificultan la posibilidad de realizar esas valoraciones. Por una parte, las bases estadísticas censales no son enteramente confiables, como tampoco resultan serlo las propias bases estadísticas escolares que, como resulta ocurrir con sus semejantes contemporáneas, se veían afectadas por una cierta micropolítica que tendía a distorsionarlas.²⁸ Por otra parte, y de un modo analíticamente más relevante, carecemos de una conciencia clara sobre lo que implicaba participar en la escuela para las sociedades campesinas de los años veinte y treinta del siglo pasado.

Con todo, es posible enfrentar una reconstrucción que permita valorar de modo general el proceso de expansión y los alcances de la institucionalización del proyecto federal en la región de Texcoco y Chalco entre 1922 y 1940, intentando paralelamente establecer los aspectos que centralmente tendieron a determinarlo. Los incisos que siguen se abocan a esa tarea reconstructiva e interpretativa.

2.1 El avance material de la Escuela Rural Federal, 1923-1936.

Captar el modo en que avanzó regionalmente la escolarización federal involucra la reconstrucción historiográfica de dos dimensiones. Por un lado, la que tiene que ver con el proceso topográfico de su implantación y con la trayectoria seguida localmente por sus escuelas en el marco del territorio de los distritos. Por el otro, aquella que se relaciona con el

²⁸ Como en el presente, maestros e inspectores escolares se veían interesados en efectuar manipulaciones a las cifras de estadística escolar interesados en obtener con ello situaciones favorables a sus propios intereses dentro de la escuela y en el sistema de movilidad institucional. Desde la producción de unas cifras estadísticas “infladas” con las cuales asegurar el puesto y la permanencia en el sitio de adscripción hasta el fenómeno opuesto, la deflación de las mismas para lograr su remoción, varias formas del interés micropolítico tendieron a constituir formas de distorsión y mentira social acerca de la realidad escolar.

proceso de desarrollo material que siguieron sus planteles.

La primera estrategia reconstructiva puede arrojarnos luz en cuanto a conocer el grado de éxito que obtuvieron los distintos intentos de implantación del proyecto federal en el marco del universo de localidades que integraba la región de los distritos. ¿Fueron siempre exitosos los distintos actos de implantación escolar? ¿Permanecieron de modo estable las escuelas federales en el marco de las localidades donde se implantaron? ¿Avanzó la red escolar federal bajo una lógica incremental, basada en la incorporación paulatina de nuevas localidades a un padrón estable de pueblos atendidos o lo hizo mediante impulsos que involucraron mudanzas y desplazamientos?

El estudio longitudinal de las distintas trayectorias escolares resulta de gran interés para comprender con mayor detalle la dinámica histórica de la escolarización federal. Aunque prácticamente ninguno de los historiadores especializados en la escuela rural federal posrevolucionaria lo ha empleado como método reconstructivo, el registro longitudinal *arraigado* del movimiento escolar constituye una herramienta superior en cuanto a la posibilidad de construir nuevas relaciones observables en torno a lo que, de un modo genérico, hemos venido aludiendo como proceso de federalización de la enseñanza.

Complejo, quizás, en cuanto a la obtención seriada de registros confiables, conceptualmente el recurso al análisis longitudinal es extremadamente sencillo, ya que consiste en el simple registro, año con año, de la permanencia en la actividad escolar federal en aquellos pueblos en donde ésta fue implantándose a lo largo del período que pretende analizarse.²⁹ Tal registro nos conducirá, luego, a la obtención de series locales de datos sobre actividad escolar con las cuales representar *longitudinalmente* el curso de la misma durante un cierto lapso de tiempo. Las líneas o longitudes resultantes mostrarán situaciones locales en las que la escuela describió, al menos, tres tipos de trayectoria: *trunca*, *intermitente* y *permanente*. Una trayectoria *trunca* nos revela el fracaso local de la escuela; una *intermitente* nos deja ver que la escuela obtenía cierto tipo de reveses en su proyecto de implantación; una *permanente*

²⁹ La posibilidad de construir una serie histórica confiable sobre permanencia de las escuelas en las localidades involucra el cruce de información radicada en tres tipos de registro: los Informes del Director Federal de Educación, los Informes del Inspector de la Zona y el Archivo Escolar. Particularmente sólidas son las referencias derivadas de los dos últimos, que constituyen, empero, los expedientes menos continuos dentro del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. En ocasiones, el padrón escolar poseído por la Dirección Federal de Educación en el Estado consignaba como activas escuelas que temporalmente se hallaban suspendidas, lo que obliga a corroborarlo con los reportes de los Inspectores y con las noticias generadas desde la escuela misma.

expresa *cierto* nivel de éxito de la escuela federal. Aunque volveremos sobre estos tipos de trayectoria, el cuadro que sigue describe las verificadas por la escuela en Texcoco y Chalco.

Es interesante apreciar en el cuadro lo siguiente:³⁰

- a. La presencia de un núcleo importante de pueblos en los que la Escuela Rural fracasó. Se trata de los comprendidos en el primer marco de agrupación en cada distrito. Veinte de los noventa pueblos representados vivieron la circunstancia de recibir escuela federal, para dejar de tenerla cabo de algunos años de modo definitivo (al menos hasta 1937). Esas trayectorias *truncas* comprendieron poco más del 22% de las implantaciones.
- b. La presencia de una mayoría de trayectorias de carácter *intermitente*, donde el proceso escolar federal se vio ocasionalmente interrumpido. En ocasiones, tales interrupciones ocurrieron por espacio de hasta cinco años, retornando eventualmente la localidad al servicio federal. En algunas localidades, tales rupturas ocurrieron en más de una ocasión. Cerca de la mitad de las implantaciones (44.4%) describió ese tipo de trayectoria (segundo marco).
- c. El hecho de que las implantaciones con carácter *permanente* (tercer marco) representasen un segmento relativamente minoritario en la escolarización federal. En esa circunstancia se halló poco más de un tercio de las escuelas federales (35.4%).

Es posible explicar esas trayectorias históricas con base en evidencia empírica que documenta los incidentes que marcaron de esa forma su impronta. Se ha hecho referencia, ya, en páginas precedentes, a la calidad y circunstancia de muchos de ellos: negociación fallida de la *separación de los sexos* en la escuela; conflicto entre agendas culturales en torno al contenido de la *instrucción*; imposición de nuevos ordenamientos *jurisdiccionales*, etc. Véase, simplemente, las marcas de trayectoria de pueblos como Santo Tomás Atzingo (Chalco), donde la gente mandaba a la escuelas a sus hijos a que “aprendan, no a que trabajen”, o La Resurrección (Texcoco), donde el amotinamiento que desplazó la lámpara de gas a la Iglesia produjo la salida definitiva del plantel federal.

Conflictivas culturales, jurisdiccionales, además de políticas y micropolíticas marcan su

³⁰ El cuadro incluye las escuelas federales implantadas hasta 1936 porque es hasta ese año en que existen condiciones documentales confiables. La subdivisión de las 2 Zonas de Inspección a partir de 1937 crea lagunas informativas que hemos preferido eludir en la construcción de este análisis.

impronta en la trayectoria de las escuelas, definiendo el carácter de su arraigo local, su salida o permanencia en los pueblos, como documentaremos profusamente en las secciones por venir en este escrito. Esas conflictivas socioculturales se hicieron presentes en la marcha de los planteles, produciendo las interrupciones visibles en la progresión longitudinal del cuadro, en donde también son perceptibles las debidas a los períodos coyunturales de politización de la pedagogía (nótese el claro agolpamiento de espacios de ruptura en torno a los lapsos 1926-1929 (desfanatización y Ley de Cultos) y 1934-1935 (Escuela Socialista).

Aspectos para un análisis posterior, centrémonos, ahora, en lo que puede decirnos este conjunto de trayectorias escolares en términos de configuración de tendencias historiográficas regionales del proceso de federalización de la enseñanza iniciado en 1922.

Un rasgo que debe destacarse en primer término radica en la relativa importancia que tuvieron los fracasos de implantación en la historia regional de la escuela federal. Uno de cada cinco de los ensayos de establecimiento de escuela federal habidos entre 1923 y 1936, representó un fracaso para la Secretaría, circunstancia que tiende a acentuarse si se considera el lapso en el que el nuevo actor escolar ingresó a la región (1923-1924), cuando esa proporción alcanzó a comportar casi un tercio de sus escuelas, si no es que un poco más.³¹

Constituye también un rasgo relevante de estos años el carácter inestable del proceso de institucionalización local de la escuela. Varios pueblos interrumpieron sus lazos con la Secretaría en más de una ocasión, no siendo pocos los que llegaron a hacerlo en tres ocasiones, e incluso, en cuatro, como Totolapam (Texcoco). Esta inestabilidad afectó a un segmento fundamental de las escuelas.

En términos del despliegue global de la red escolar de la federación, la tendencia al fracaso y a la inestabilidad se tradujo en cierta dinámica de desplazamiento territorial. La acción cultural de la Secretaría no se produjo, como insinuamos líneas atrás, de un modo incremental, de acumulación paulatina de planteles sobre un padrón creciente de pueblos, sino que se verificó de modo discontinuo, mudándose las escuelas de unos a otros pueblos.

La historiografía regional reciente coincide en señalar la presencia de rasgos similares a los apuntados sobre la expansión de la escolarización federal en la región de Texcoco y Chalco. De modo general, los distintos estudios han destacado el modo en que las nuevas

³¹ Esa tasa se define dividiendo los casos de trayectoria *trunca* entre el total de escuelas fundadas. Se destaca que pudo ser mayor porque, en los hechos, varias de las escuelas consideradas *intermitentes* del Distrito de Chalco fueron canceladas en 1924-1925 para reanudar sus actividades ocho o diez años después.

orientaciones pedagógicas y políticas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública concitaron un extendido proceso de resistencia sociocultural que contuvo, contestó y negoció con el actor federal la naturaleza de la agenda cultural que pretendía recibir de la escuela. *Conflicto, resistencia, contestación, negociación, apropiación* constituyen conceptos que esa historiografía ha convalidado empíricamente al caracterizar las dinámicas de la expansión educacional de la Federación durante la posrevolución, quedando claro que procesos de ese carácter tendieron a modelar el avance escolar de la Secretaría.

Sin embargo, consideramos que un aporte potencial del método de análisis longitudinal que acabamos de mostrar radica su capacidad para captar más finamente las dinámicas y ritmos históricos del proceso. Nuestras actuales certezas en torno a la naturaleza de los conflictos de la escuela federal con los contextos rurales que la enmarcaron se verían potenciadas si tratásemos de ser más rigurosos en cuanto a arraigar localmente la interacción histórica y de observar, sobre esa base, el curso de su devenir futuro.

Sabemos que hubo graves conflictivas sociales en torno a la escuela; sabemos en que consistieron, cuales eran sus objetos y en que, por lo general, resultaron. Pero: ¿autorizan ellas el que pensemos que, una vez desarrolladas, las cosas quedaban así? En el caso de las trayectorias *truncas* que acabamos de señalar así parecieron, en efecto, quedar las cosas: sobrevenía el conflicto por la escuela y culminaba con su clausura. No obstante, las trayectorias *intermitentes* nos dejan ver que los conflictos y las alianzas con la escuela federal no fueron circunstancias estáticas ni conclusivas. Los pueblos huían de aspectos del sistema federal al cual, sin embargo, posteriormente volvían, para quizás nuevamente rehuirlo después.

Reanudando el análisis sobre las trayectorias de avance de las escuelas por el territorio regional, puede adicionalmente señalarse que éstas mantuvieron estrecha relación con procesos de concurrencia entre redes escolares. Las trayectorias *truncas* o *intermitentes* no implicaron el que los pueblos dejaran de contar con escuela; la interrupción del servicio escolar federal (esos espacios en blanco que figuran en el cuadro 26) fue usualmente seguida del establecimiento de escuelas dependientes del gobierno del estado o de escuelas sostenidas por particulares.

Una vez implantadas, el curso de institucionalización seguido por las escuelas federales se mantuvo estrechamente relacionado con la capacidad de los pueblos de hacer concurrir en la

escena local al sistema escolar del gobierno del Estado o de gestar alternativas escolares particulares adecuadas a sus expectativas. Lo que se argumentó en el capítulo anterior sobre la lógica de implantación de Casas del Pueblo en el lapso 1922-1923 y su posible relación con el interés de los pueblos por el establecimiento de servicios de enseñanza separados para cada sexo,³² es útil también para ilustrar las dinámicas de concurrencia entre sistemas escolares que marcarían el derrotero educacional de numerosas localidades durante los años siguientes. Tal como ocurrió en los inicios de la implantación federal, cuando corrientes locales de posicionamiento cultural jugaron un papel activo en el ingreso del nuevo actor escolar, durante los restantes veintes y treintas tales corrientes se mostrarían también capaces de provocar tanto su permanencia como su salida.

Tal como entonces, esas corrientes de opinión hicieron uso de su capacidad de poner en juego relaciones de concurrencia entre sistemas escolares, movilizándolos a cambio de la entrega de su lealtad y alianza. Con relativa frecuencia ocurrieron en los pueblos situaciones como las consignadas en el Acta que rubricaron en 1932 en el Juzgado Auxiliar del pueblo de Cuautzingo, Chalco, los Inspectores Ángel M. Corzo y Antonio Albarrán, responsables locales del sistema federal y del estatal, respectivamente, donde se asentaba que:

... reunidos en el local de la Escuela Rural Oficial del pueblo, los ciudadanos Presidente Municipal... su Secretario.. el Inspector de la Zona Escolar del Estado... el Inspector de la Zona Federal, los... Comisario, saliente y electos, habiéndose reunido vecinos en número de ciento treinta y siete hombres y veintinueve mujeres; el ciudadano Presidente Municipal haciendo uso de la palabra expuso que presenta al... Inspector... Escolar del Estado quien trae una comisión del Gobierno del Estado para conocer la opinión de los vecinos acerca de si es de substituir la Escuela del Estado o debe instalarse la Escuela Federal, para cuyo objeto va a tomarse votación personal entre los presentes... En seguida y por riguroso orden fueron desfilando todos los vecinos dando su voto apara las Escuelas Rural del Estado y Rural Federal cuyo resultado consta en las listas que acompañan esta Acta...

Gestor encargado de desahogar el suceso, el Inspector Antonio Albarrán ampliaba al Director de Educación Pública del Estado de México lo siguiente:

Dichas listas muestran, como podrá usted ver, que CINCUENTA Y DOS

³² *Vid.*, pp. 140-141.

vecinos... votaron a favor del establecimiento de una Escuela Federal y OCHENTA Y CINCO vecinos...votaron a favor de la subsistencia de la ESCUELA DEL ESTADO allí establecida. Entre esos votantes no se cuentan veintinueve señoras y señoritas que se presentaron y cuyos votos a favor de la Escuela del Estado, se anotaron aparte... dejando a discreción de la Superioridad aceptarlos o desecharlos.³³

A pesar del resultado del plebiscito, la Escuela Federal lograría instalarse ese mismo año en Cuatzingo (ver cuadro 26), con el apoyo del núcleo de vecinos que votó a su favor, profundizando, con ello, tensiones faccionales que tenderían en el futuro a agravarse.

Sin embargo, muy cerca de allí, en el pueblo de San Pablo Atlazalpan, Chalco, había tenido lugar pocos días antes un referendun similar, en el cual la Secretaría si aceptó su derrota. El Inspector Corzo informó al respecto:

Mi visita fue el día 18, habiendo citado a una asamblea de padres de familia, en donde estuvieron presentes alrededor de 150. Contra lo que esperaba, los vecinos se dedicaron a atacar a la Escuela Federal, por su forma de enseñanza, pidiéndome que cambiara a los Maestros... consideré que los vecinos no tenían razón y que quizá se trataba de alguna intriga; traté de convencerlos de su error y les indiqué que no podría efectuar el cambio porque cualquier otro elemento tendría que hacer lo mismo. Como quiera que manifestaron su deseo de obtener una Escuela dependiente del Estado y que la mayoría apoyaba esta petición, resolví clausurar la Escuela para dejarlos en libertad de gestionar lo que a sus intereses conviniera, levantando un acta que no quisieron firmar, quien sabe por que razones.³⁴

Efectuado, quizás, como *efecto de demostración* del referendun de Atlazalpa, el plebiscito de Cuatzingo no deja ver en qué consistía el inconformismo local con la Escuela Federal, lo que si quedaba medianamente esclarecido en aquél, al aludirse inconformidad con “su forma de enseñanza”.³⁵

³³ Director de Educación Pública a Director de Educación Federal, Toluca, 11 de febrero de 1932. AHSEP, caja 876, expediente sin catalogar.

³⁴ Inspector Ángel M. Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 21 de enero de 1932. AHSEP, caja 900, expediente sin catalogar.

³⁵ Aunque para el Inspector federal no quedasen claros los motivos de la objeción del vecindario de Atlazalpan a la “forma de enseñanza” de la Secretaría, documentación hallada en el Archivo Municipal de Chalco deja entrever que lo que ocurría formaba parte del extendido deseo por la separación de sexos. Rehusada la escuela federal en 1932, en el curso del siguiente año el gobierno mexiquense estableció una Escuela Oficial Rural Mixta. El examen de la matrícula escolar de esa escuela “mixta” deja ver que ésta se integraba exclusivamente por niñas. ¿A donde se enviaba a estudiar a los niños de Atlazalpan? Posiblemente a la “escuela mixta rural sin nombre”, regentada por el maestro Carlos Jiménez, cuya existencia había detectado la misma Secretaría desde 1932. En

Claros u oscuros en cuanto a la expresión de los motivos de los pueblos, tal tipo de eventos tramaron, empero, definidas relaciones de concurrencia entre los dos sistemas escolares, marcando su impronta en la trayectoria de la red de escuelas sostenida por la Federación. Trece de las 19 localidades que desertaron de la red federal consignadas en el cuadro, regresaron, casi inmediatamente, a la red estatal, que seguiría en lo sucesivo sosteniendo sus escuelas durante el período que tratamos. Muchas de las que mantuvieron plantel federal de modo intermitente, trocaron al servicio del gobierno estatal tras desahogar procesos como los citados, donde se ventilaron objeciones de orden tanto pedagógico como político.³⁶

Dinámicas de ese tipo fueron pautando los procesos de implementación de la red escolar federal, definiendo las trayectorias territoriales que seguiría y el ritmo con que irían arraigándose sus planteles. Como fue dicho al principio de este inciso, todavía hacia finales de los años treinta el proceso de implantación y difusión de la escuela federal daba muestras de inestabilidad, no pudiendo caracterizarse la acción que había desplegado hasta entonces bajo la representación de una labor de acumulación incremental.

Tampoco había podido serlo en el plano del progreso material de los planteles que, en muchos casos, exhibían un talante que distaba de ajustarse al ideal del proyecto pedagógico de la acción y en el cual se concretaba también el excurso de una historia local marcada igualmente por las mudanzas, los avances y los retrocesos. Situándonos, a partir de este momento, en el plano historiográfico del interior escolar, el de los rasgos de la escuela en tanto dimensión material y espacio de relación social, examinemos sus procesos de avance regional.

Aunque hubo, como se dijo, cambios de filosofía y estrategia pedagógica en la acción programática, desde sus primeras acciones la Secretaría de Educación Pública tuvo en mente la concreción de un modelo escolar ambicioso, en el sentido de que integraba un nuevo espectro de espacios y relaciones pedagógicas. La ida al campo de los primeros maestros misioneros se hallaba presidida por una representación del espacio escolar de amplias

otras palabras, todo permite suponer que los vecinos de Atlazalpan trataron de poner en juego el ingreso de la escuela federal con el ya señalado objetivo de lograr obtener planteles para cada sexo. Ver: *Año Escolar de 1933. Reconocimiento Final de la Escuela Rural Sin Nombre, San Pablo Atlazapa*. AMCh, Educación, expediente sin clasificar; *Relación Escuelas Particulares Cuarta Zona*, AHSEP, DEF, expediente sin clasificar.

³⁶ Sobre el tema de la relación de concurrencia entre escuela estatal y federal habrá de volverse en lo que sigue del escrito, profundizando en su contenido. Baste señalar aquí, al respecto, que ha podido documentarse la presencia de tal tipo de solicitud vinculada al tema de la separación de los sexos en los pueblos de Tlacotitlán (Ozumba), San Jerónimo (Texcoco) y San Mateo Tepopula (Tenango del Aire).

perspectivas que pronto tendieron a convertir el asunto del avance material de la escuela en eje central de la tarea de inspección.

Al atender a las solicitudes de instalación de una Escuela Rural Federal, la Secretaría de Educación Pública requería de la comunidad el que esta aportase el inmueble escolar y un terreno para prácticas agrícolas, constituyendo solo el primero, en realidad, condición sine qua non para atender las demandas, dado que muchos pueblos carecían de ejido y no podían asegurar la cesión de una parcela. Aunque el tema de los anexos pecuarios, los espacios al aire libre y las formas asociativas del fomento escolar contó desde temprano con cierto grado de especificación curricular, siendo, incluso un asunto tratado desde las primeras pláticas con los vecinos de los pueblos, no se exigió a estos, de entrada, el establecimiento de los mismos.

La condición de los inmuebles que entregaron las comunidades de la región al establecer su relación con la Secretaría variaba sensiblemente de un lugar a otro. Había localidades que contaban con locales adecuados, edificados durante el Porfiriato cuando el gobierno del General Villada desarrolló en el estado la importante labor de fomento educativo que describimos. Otras localidades, empero, carecían de edificios para la enseñanza, debiendo desarrollarse esta en muchas ocasiones al aire libre. En cualquiera de los casos, una tarea central del cuerpo de Inspección federal se orientó hacia el progreso material de las escuelas. Si las condiciones de base en cuanto al inmueble eran buenas, la tarea de inspección pugnaba por la creación de los nuevos espacios pedagógicos de la acción; si eran precarias, la política seguida por los Inspectores hacía énfasis en el mejoramiento del inmueble como una fase primera que posteriormente debía conducir a la creación de los espacios restantes.

Un reporte elaborado a finales de 1925 permite reconstruir las condiciones materiales desde las que despegaba el proyecto federal.³⁷ El cuadro que sigue contiene una síntesis de sus principales aspectos.

Cuadro 27
Inventario Escolar de la zona de Texcoco, 1925*

Escuelas	Edificios construidos	Edificios cedidos	Escuelas con Parcela	Superficie promedio de las parcelas	Escuelas con Anexos Pecuarios
34	7	27	26	0.8 hectáreas	14

* Comprende los exdistritos de Texcoco y Chalco

Fuente: *Relación que manifiesta los anexos en cada Escuela y edificios construidos en la Zona de Texcoco.*

³⁷ *Relación que manifiesta los anexos en cada Escuela y edificios construidos en la Zona de Texcoco, Texcoco, 10 de noviembre de 1925. AHSEP, exp. 770.15*

Como puede verse, la gran mayoría de las escuelas se hallaba instalada en planteles cedidos por la comunidad, siendo todavía pocos los que se habían expresamente construido para tal propósito. Cerca del 80% de esas escuelas contaba con parcela escolar, aunque de dimensiones todavía exiguas -0.8 hectáreas en promedio- comparadas con la que luego sancionaría la normativa ejidal.³⁸ Poco más de un tercio poseía anexos de producción pecuaria, dedicados básicamente a la cría de aves. El más desarrollado de esos anexos lo tenía la escuela de San Juan, Teotihuacan, con 30 gallinas y 20 conejos.

En el horizonte cotidiano de las localidades, el progreso material de la escuela adquirió un mayor acento como tema público, situación seguramente debida al hecho de que la red escolar federal poseyese un cuerpo de Inspección más extenso que aquél con el que históricamente había contado el sistema estatal, resultándole mayormente posible la pretensión de uniformar las condiciones básicas de desarrollo del curriculum. El Inspector federal se convirtió, por ello, en una figura cotidiana en la vida comunitaria, en actor con el cual debía, periódicamente, establecerse relación en torno al avance material de la escuela.³⁹

Es difícil precisar la medida en que, hacia 1940, habían progresado las escuelas fundadas por la Federación en la zona desde el inicio de sus operaciones en 1922. Lo es porque, bajo los adjetivos genéricos que se aplican a la calificar las condiciones del inmueble escolar (*malo-regular-bueno*), en los formularios de visita de inspección, se esconde una diversidad de aspectos, una multitud de pequeñas mejoras materiales por las que continuamente pugnaban los Inspectores. Composturas a techos, pisos, puertas y ventanas; confección de mobiliario; adquisición de utilería para la escuela (candados, lámparas de gas, relojes, pizarras, etc.).

³⁸ De hecho, el promedio genérico oculta graves diferencias en el tamaño de las parcelas, que fluctuaban entre los 160 metros cuadrados que media la de Tlacotitlán (Ozumba) hasta los 40 mil que poseía la de Acuéxcomac (Acolman). Ocho de las 26 parcelas registradas tenían extensiones menores a los mil metros cuadrados. Hacia 1927, como se verá posteriormente, el Código Agrario estableció las 5 hectáreas como extensión de la parcela escolar de los Ejidos.

³⁹ Puede constituir un tema de interesante reflexión el aquilatar el cambio histórico que supuso la emergencia del dispositivo federal de inspección escolar, en términos de las prácticas de control y la uniformación curricular que, hasta entonces, habían podido ejercer las entidades federativas. En el caso del Estado de México, la eficacia de la inspección escolar parecía ser inexistente dada los enormes territorios que debían controlar cuerpos de inspección que, por añadidura, tendieron a constreñirse administrativamente en el curso del Porfiriato. En relación, quizás, con el diseño de una estructura de control y fomento paralelamente basada en el sistema de las Jefaturas Políticas, las Presidencias Municipales y las Juntas de Instrucción, la inspección estatal parece haberse mantenido relativamente distante en la vida de las poblaciones rurales, compartiendo con aquellos actores su mirada tutelar sobre los planteles. Aunque la autoridad política y los Inspectores estatales incidían de modo relevante en la vida de las escuelas, no parece caber lugar a duda de que la labor de inspección se intensificó en el caso de la gestión sistema federal.

Aunque varias localidades comenzaron a edificar desde mediados de los años veinte inmuebles escolares en acuerdo con las indicaciones de los inspectores, en el mayor número de los casos las escuelas parece haber progresado a partir de adaptaciones hechas a inmuebles que existían ya en las comunidades. Aunque algunos pueblos construyen edificios escolares con el propósito expreso de instalar en ellos una Escuela Rural Federal (existiendo, incluso, algunos que edifican planteles de gran relieve como San Rafael, municipio de Tlalmanalco o Huexotla, municipio de Texcoco, cuyo valor mereció el que la Secretaría los convirtiese en objeto de demostración) por lo general la SEP instaló sus escuelas en edificios adaptados.

Hacia 1933, un segmento importante de la labor de expansión de la infraestructura escolar que había venido realizando la Secretaría pareció concentrado en el acondicionamiento de inmuebles preexistentes, según permiten considerarlo informes regionales elaborados al finalizar ese año escolar. Tales informes fueron particularmente incisivos en recabar el origen y la propiedad de los inmuebles donde se hallaban alojadas las escuelas federales, distinguiendo entre los que eran *propiedad federal* (esto es, en su edificación había existido el concurso de recursos de la Secretaría), los que habían sido recibidos en *donación* (eran también de *su propiedad*, pero se entiende que la precedían, en tanto eran los pueblos o particulares dentro de ellos los que los donaban) y los que eran *prestados* (por parte del gobierno estatal, el municipio, el ejido o los particulares)

Sintetizando las muchas categorías con que se especifica el origen de los inmuebles en esos formularios, es posible estructurar la siguiente taxonomía⁴⁰:

Cuadro 28
Origen de los inmuebles ocupados por las Escuelas Rurales Federales
Zonas de Inspección de Texcoco y Chalco
1933

Escuelas	Escuelas	Propiedad federal	Donados	Prestados
Texcoco	39	5	26	8
Chalco	20	8	8	4
	59	13	34	12

Fuente: Formularios Fin de Curso, 1933.

⁴⁰ El único concepto unívoco en las respuestas dadas al formulario es el de *propiedad federal*. *Donados* y *Prestados* podían serlo: por la Comunidad, por Particulares, por Ejidos, Municipios o Gobierno del Estado.

Como se ve, por vía de préstamo o donación la Federación había obtenido 46 de los 59 espacios ocupados por sus escuelas durante 1933, lo que significaba que el 77.9 % (o tres de cada cuatro escuelas) se hallaba en inmuebles edificados por individuos o núcleos de individuos dentro de la comunidad. Sus costos de edificación se habían sostenido en el esfuerzo local, tanto con ese fin específico como con fines asociados a propósitos pretéritos en la historia del lugar.

Indirectamente, esa estructura nos permite comprender interpretativamente dos cosas. La primera (y más importante, por sus implicaciones históricas y conceptuales) se relaciona con el nivel de dependencia que guardó el proyecto federal hacia el orden local en cuanto a la provisión de recursos de orden estructural, tema que ha sido señalado en conexión con una teoría de la formación del estado posrevolucionario.⁴¹ La posesión de $\frac{3}{4}$ partes del total de los locales dejaba en manos del orden local un amplio margen de maniobra para negociar con el actor federal en materia de sus agendas culturales sobre la escuela.

La segunda cosa que permite comprender esa estructura deviene de modo reflejo y nos confirma que, *donada o prestada*, una porción importante de la infraestructura y el equipamiento inmueble de la escuela consistió de espacios preexistentes, medianamente adaptados como plantel escolar, aserto en que halla eco en la permanente presión por mejorías que, a lo largo de los años, consignan los Inspectores en sus reportes de visita. Aunque muchos pueblos se abocaron a edificar inmuebles para instalar la escuela federal, donándoselos, fueron también muchos los que directamente la alojaron en edificios presentes en el entorno comunitario.⁴²

A la labor de hacer avanzar la escuela federal se fueron sumando las comunidades, a veces de manera entusiasta otras mediante procesos de resistencia que costó a los Inspectores muchos años poder allanar. En un informe sobre la zona de Chalco elaborado por el Inspector Heriberto Ramos en 1936 se consignan datos de interés para valorar el avance material

⁴¹ Acevedo, Ariadna. "How Strong Was the State? School Funding in a Mexican Sierra, 1917-1935", Ponencia presentada en el XXVI Congreso de Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico, 15-18 de marzo, 2006.

⁴² El asunto podría confirmarse entregándose a un registro histórico puntual de nivel local sobre cada plantel, tarea que conlleva un esfuerzo importante que puede indiciariamente evitarse observando la permanente puja de los Inspectores por convencer a los pueblos de separar la escuela del marco de otros espacios de uso local, por allegárselos a partir de las propiedades intervenidas al clero y por lograr que se modernizasen en un sentido higienista los planteles.

aludido⁴³. El cuadro siguiente refleja algunos de sus aspectos:

Cuadro 29
Distrito de Chalco
Inventario de Aspectos Escolares
1936

Escuelas	Edificios construidos	Edificios adaptados	Casas para el Maestro	Excusados	Baños	Mobiliario apropiado
32	26	6	15	12	4	22

Fuente: Inspector Federal Heriberto Ramos

Como puede verse, en ese año, poco más del 80% de los inmuebles escolares que operaba la federación en el Distrito había sido construido con esos fines por las comunidades, siendo únicamente 6 las escuelas que laboraban en edificios adaptados (anexos de Juzgados e Iglesias, por ejemplo). Algunos de los construidos lo habían sido en fecha reciente, posiblemente bajo el estímulo de las alianzas que la política cardenista había concitado con núcleos de poder en la región, como he podido destacar en otra parte.⁴⁴

Frente a la zona de Texcoco –para la que se carece de un inventario similar–, la de Chalco parecía haber avanzado más en cuanto a producir para la federación una sólida relación jurisdiccional en cuanto a la posesión de inmuebles escolares. Ya desde 1933 esa tendencia se había hecho perceptible, al comportar los edificios de propiedad federal un 40% del total, frente a un promedio general que, como vimos, se situó en el 22.1% por el peso ejercido por Texcoco, zona en que esa relación tenía un peso exiguo y donde un gran número de escuelas se encontraba en edificios prestados o cedidos. Con todo y esa carencia, es posible pensar que en Texcoco el perfil escolar se hallase bastante menos desarrollado por entonces, sabiéndose, por ejemplo, que cerca del 60% de sus escuelas carecía de Casa para el Maestro.⁴⁵

⁴³ Inspector Heriberto Ramos a Director Federal de Educación. Informe Bimestral y General. Chalco, México, 10 de noviembre de 1936. A.H.S.E.P., expediente 310.17.

⁴⁴ Alfonseca, Juan. “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes”. En: Civera, Alicia (coordinadora). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Toluca, El Colegio Mexiquense, A.C, 1999, pp. 355-394.

⁴⁵ Una labor de conteo sistemático confirmaría lo que, indiciaria e intuitivamente, se desprende de la lectura de los reportes de inspección y del mayor peso que en las escuelas de esa zona tuvieron los conflictos en torno al espacio escolar, su posesión, fomento, etc., como más tarde se documentará. Una imagen del desarrollo escolar en Texcoco la produjo el Inspector Pedro Moreno al hacerse cargo de la zona de Texcoco en 1935, marcando las debilidades del proyecto pedagógico federal en su jurisdicción al señalar: “Y no podía ser otra la vida escolar de estas instituciones de enseñanza pues carecen de un modo absoluto de anexos: ni gallineros, ni palomares, ni conejeras, ni herbarios, ni museo, ni pequeños talleres, ni una pequeña pila de curtiduría, ni trabajos de jardinería ni de cultivo de hortalizas; en honor a la verdad debemos citar los nombres de las escuelas de Ocopulco que

Es interesante destacar el hecho de que menos de mitad de las escuelas contase con Casa para el Maestro, tema de central importancia en la agenda de negociaciones que los Inspectores desplegaron durante estos años, llegando a constituirse en objeto de una verdadera transformación cultural, como luego examinaremos. También puede destacarse el corto desarrollo logrado por espacios civilizatorios del higienismo federal, como baños y excusados: la gran mayoría de los planteles carecía de estos.

Se señaló como hipótesis de demostración pendiente el hecho presumible de que, frente al estatal, el modelo pedagógico de la acción implicase un mayores niveles de inversión comunitaria. Nueva inversión en dinero (mejoras no previstas al inmueble para adaptarlos al criterio educacional de los Inspectores, instalación de anexos productivos, Casa del Maestro, etc.), trabajo (jornadas en la parcela escolar, en la edificación de los inmuebles, etc.) y espacio comunitario (parcela, anexos, espacios abiertos, etc.). Por ello, un factor limitante de la expansión cualitativa del modelo lo fue la capacidad económica de los pueblos, como con regular frecuencia tendieron a explicarlo maestros, inspectores y demás burócratas federales, nutriendo lo que, con el tiempo, llegaría a asumir el carácter de una verdadera épica cultural en torno al despegue escolar federal y el sacrificio de los pueblos en aras de su sostenimiento.

Sin embargo, se tiene indicios de que el peso de las limitaciones de la riqueza comunitaria no fue el único factor actuante en los tropiezos que la federación halló en la región en cuanto a lograr el avance cualitativo de su red de escuelas, existiendo un cúmulo de situaciones donde “reformas de insignificante costo” –como veremos decir en el siguiente capítulo al maestro rural de La Magdalena Atlipac- eran eludidas por comunidades de vecinos, esquivando durante años los reclamos de maestros e Inspectores. Según comentaba el propio Inspector Ramos al hacerse cargo de la zona escolar del Distrito de Chalco:

“La labor material también está abandonada. Existía en la zona un edificio comenzado hace nueve años, cuyas paredes no habían alcanzado más altura que

cuenta con un pequeño campo de hortalizas y una caja moderna de colmenas; la escuela de la Magdalena Panoaya que aprovecha el campo de cultivo y lo trabaja con sus niños por las tardes; la escuela de Cuautlalpan que tiene una conejera. Los campos deportivos están en completo abandono, no hay teatros al aire libre, las escuelas carecen de servicios sanitarios y hasta de casa para el maestro. Hay más, los salones de clase que han sido construidos por los pueblos adolecen en su mayor parte de los siguientes defectos: están mal situados, en su mayor parte anexos a las casas curales, a las iglesias o a los cementerios y en el centro del poblado, asfixiándose la escuela por la aglomeración del vecindario; mal orientados y con defectuosa distribución de la luz y con mala ventilación...”. Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal, Texcoco, 15 de noviembre de 1935. AHSEP, DEF, Expediente 201.5.

la de un metro, y desde entonces no se le había hecho nada...»⁴⁶

Nueve años de abandono, sobre todo en una obra que básicamente requería de jornadas colectivas de producción de adobe, dados los rasgos arquitectónicos de aquellas escuelas rurales, parece mucho tiempo como para admitir sin problema la hipótesis de las restricciones económicas. Si se hace una lectura cuidadosa de los reportes de inspección, claramente surgen a la mirada un conjunto de conflictos en torno a la edificación de la escuela, de la Casa para el Maestro, de los anexos, etc. Exitativas, extrañamientos, amonestaciones, amenazas de clausura, etc., hicieron los Inspectores a las mismas comunidades, año con año, explicando a los vecinos la necesidad, el requisito, la obligación, etc. de concluir obras, sin obtener obediencia.

Un verdadero proceso de negociación social en favor de la institucionalización de las escuelas es el que dejan observar esos reportes. Un largo proceso de resistencia, conflicto y negociación en el que, más allá de la pobreza, se trasunta un conjunto de intereses socioculturales, perceptibles cuando, como lo sugiere Vaughan, construimos metodológicamente los indicadores adecuados.⁴⁷

Un elemento central en la estrategia pedagógica de la Acción radicaba en el desarrollo de un núcleo institucional de actividades productivas cuyo despliegue adquiriría no solamente un sentido pedagógico sino económico, ya que mediante ellas la escuela federal debía, en cierto grado, costear sus propios gastos de operación. Dichas actividades se proyectaban, esencialmente, en torno a dos proyectos: la parcela escolar y los anexos productivos.

La parcela escolar, espacio al que se asignaba un valor curricular explícito –la modernización de las prácticas productivas agrícolas– e implícito –modernización de las relaciones y del sentido de la acción social–⁴⁸ tenía también un claro contenido empresarial ya que sus productos debían proporcionar los recursos líquidos con los cuales hacer frente al equipamiento escolar. Idéntico sentido curricular y productivo cabía a los anexos, general

⁴⁶ Inspector Heriberto Ramos a Director Federal de Educación en el Estado de México. Informe. Chalco, México, 30 de abril de 1936. A.H.S.E.P., expediente 310.17.

⁴⁷ Vaughan, Mary Kay. “La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”. En: Civera, Alicia, Galván, Luz E. y Escalante, Carlos (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, 37-66.

⁴⁸ En la explicación de Ramírez sobre *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural* la noción de un currículum implícito orientado a los aprendizajes *sociales* que debía surtir la actividad productiva en las parcelas y los anexos es meridianamente clara.

aunque no exclusivamente destinados en la región que estudiamos al fomento pecuario: aves, conejos, etc.

La parcela escolar era, en cierta medida, un pre-requisito para la implantación de la escuela federal. En el convenio establecido con la Federación las comunidades se comprometían, si poseían tierra, a proporcionarla. Si la comunidad solicitante era una comunidad ejidal, el compromiso colectivo estipulaba la cesión de 5 hectáreas para la parcela escolar.⁴⁹ La provisión de anexos productivos no era, hasta donde permiten entreverlo las hojas de alta escolar de la S.E.P., un compromiso comunitario de partida para el establecimiento de la escuela; empero era un proyecto cuyo desarrollo entraba en las expectativas de corto plazo de los Inspectores, quienes, más temprano que tarde, solicitaban a las comunidades su construcción.

Al menos durante los años que analizamos, la implantación de esos núcleos productivos en la escolarización federal de la región se manifiesta como un proceso de carácter restringido (no todas las escuelas federales lo poseen) y contradictorio (su desarrollo registra avances y retrocesos).

Un panorama general del desarrollo de esos espacios del dispositivo pedagógico de la acción figura en los cuadros que se presentan a continuación, casi todos fechados entre 1933 y 1936, época para la cual la Secretaría impulsó la realización de diagnósticos estadísticos sobre el particular y años hacia los cuales la red escolar federal había consumado en la región lo que podría llamarse el núcleo central de su desarrollo.

Cuadro 30
Zonas de Texcoco y Chalco
Parcelas escolares 1933-1936

Distrito	Número federales	escuelas	Cultivadas regularmente	Regularmente cultivar	sin Sin parcela	Tamaño promedio de las parcelas
Chalco	30		16		14	2.6 has.
Texcoco	38		15	8	15	2.2 has.

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares A.H.S.E.P.

⁴⁹ Por lo menos desde 1927, al publicarse la Ley del Patrimonio Ejidal.

Cuadro 31
Zonas de Texcoco y Chalco
Anexos productivos 1933-1936

Distrito	Escuelas federales	Con anexos productivos	Sin anexos productivos
Chalco	30	7	23
Texcoco	38	18	20

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares A.H.S.E.P.

En una apreciación del conjunto regional pueden señalarse algunas cosas. La parcela escolar era, hacia mediados de la década del 30, una actividad productiva que practicaban, a lo sumo, el 50% de las escuelas federales de los Distritos de Texcoco y Chalco; careciendo de ella alrededor de un 40% de las escuelas. Poco más del 10% de las escuelas que la poseían la había mantenido regularmente sin cultivar durante los diez años que, en promedio, tenían de fundadas las escuelas de la región. Por su parte, los anexos productivos constituían un renglón escolar productivo menos representativo aún, ya que poco más del 40% de las escuelas los poseía, existiendo notables diferencias entre uno y otro Distrito como se puede ver.

Algunos años antes de 1933, el estado del desarrollo de esos dispositivos escolares evidenciaba un grado de difusión aún menor ya que, como fue dicho, a partir de 1930 la S.E.P. redobló las campañas para su fomento mediante los apoyos en especie y mediante la presión sobre las comunidades. Si, por ejemplo, examinásemos la situación en 1926, el contraste proporcional se acentuaría: las parcelas, en ese año, raramente rebasaban la hectárea, cifrándose la mayoría de ellas en 4 o 5 centenas de metros cuadrados cultivados; el porcentaje de escuelas con parcela sería mucho menor, etc. Algo similar ocurría con los anexos aunque, de nuevo, con un carácter mayormente acentuado. La situación tendió a mejorar a partir de ese entonces, en parte por el fomento, en parte como resultado de la propia institucionalización del proyecto de la acción, en parte por el proceso de reparto agrario.

2.2 La participación social en la escuela rural.

Aunque mucho de lo visto hasta aquí deriva de procesos y formas de la participación social en los asuntos de la escuela federal, abrimos un inciso directamente alusivo para acercarnos, ahora, al análisis del avance que registraba el proyecto a finales de los años treinta en lo que vendrían siendo los aspectos de participación social relativos a las dimensiones

interiores de la relación escolar: matriculación, asistencia, cuestiones de género y edad, establecimiento de organismos internos y demás formas dentro de lo que podríamos llamar prerequisites de la acción institucional: lograr la adscripción de la población infantil y adulta a sus canales, pautas y sentidos de interacción.

Tales aspectos han recibido una atención marginal por parte de los historiadores especializados en la escolarización federal posrevolucionaria quienes, por lo general, se han acercado a ella a través de indicadores gruesos sobre matrícula escolar (inscripción, asistencia, distribución sexual) de nivel estatal y, ocasionalmente, municipal, estrategia que débilmente se ha preocupado de la definición de tendencias en el propio proceso escolar de la federación.

Lo que se quiere apuntar con esto es el interés que tiene el captar tendencias de participación social en la escuela federal durante los años veintes y treintas para ampliar nuestra percepción sobre un proceso del que poseemos, por lo general, imágenes aisladas. Sabemos, por ejemplo, del impacto de las coyunturas políticas en la inscripción y la asistencia a los planteles federales. Tenemos claro, también, que la aparición de procesos de alianza o conflicto con la escuela en el nivel de las localidades impactó de manera clara la participación de la población en sus actividades. Sin embargo, poco ha sido hecho en aras de describir tendencias de conjunto y de mediano plazo en las distintas regiones investigadas.

En parte, esta circunstancia se explica por la ya apuntada debilidad de las bases estadísticas escolares (presumiblemente alteradas por el interés de maestros e inspectores en producir ciertas imágenes del desarrollo escolar), cuya utilidad para permitir apreciar tendencias se ve adicionalmente comprometida por la acentuada inestabilidad que sufrió la asistencia a los planteles en un período donde la escolarización se vio significativamente afectada por coyunturas de movilización política y social. Asimismo, en la elusión de su estudio también probablemente concurra la marcada opción cualitativista que inspira la gran mayoría de esos trabajos.⁵⁰

⁵⁰ Pocos estudios regionales se han preocupado por incursionar en las dimensiones cuantitativas del proceso de participación social en la escuela federal posrevolucionaria, sustentando muchos de sus hallazgos sobre bases esencialmente cualitativas, que limitan la posibilidad de generalizar sociológicamente sus hallazgos en torno a la presencia de procesos de *resistencia*, *conflicto*, *negociación*, etc. Problemas de cardinal importancia para la comprensión del período, como el de conocer si, en definitiva, las escuelas decaían, progresaban o se mantenían estancadas por efecto de esos procesos, apenas reciben un tratamiento reconstructivo. Una obra de indiscutible importancia intelectual como *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, de Mary Kay Vaughan, se halla desprovista de bases cuantitativas que permitan dar dimensión a los procesos de interacción social sobre la escuela que analiza. Esa circunstancia es extensiva a la mayoría de los

Así sea sobre las endeble bases estadísticas disponibles en el acervo federal, resulta relevante reconstruir esas tendencias de la participación de infantes y adultos en la red escolar que sostuvo la federación en la región, más aún cuando se opta por *arraigar* el análisis, como procura hacerse en este estudio.

La matrícula federal creció de modo continuo durante el período, por efecto, evidentemente, de la paulatina y también continua expansión de su red de escuelas. De 3,153 alumnos inscritos en 1925, las escuelas federales en Texcoco y Chalco contaban con una matrícula de 5,436 en 1936, lo que representaba un crecimiento cercano al 73%. Aunque la discontinuidad en la zonificación federal impide llevar documentar esa progresión en fechas posteriores a 1936, puede afirmarse que tal tendencia se mantenía a finales de la década. En términos del promedio de alumnos matriculados por plantel, la tendencia sufre, empero, una involución al pasar éstos de 93 a 73 (-22%).

Cuando no al declive, una tendencia al estancamiento de la matrícula infantil constituye un rasgo particularmente importante de la participación poblacional en los planteles federales de la zona durante el lapso 1922-1940. La afirmación no deriva, por supuesto, de la simple comparación entre 1925 y 1936, el último un año en que la coyuntura política introducida por la promulgación de la Escuela Socialista afectaba todavía de modo importante la matriculación escolar. Declive y estancamiento operaron de modo longitudinal a lo largo del período, como veremos a continuación al apreciar las distintas trayectorias escolares.

Reconstruir el movimiento escolar local a partir de la documentación federal es una tarea compleja.

Por una parte, salvo que se acudiese a cada archivo escolar, el historiador no dispone de registros continuos de inscripción y asistencia, sino que cuenta tan solo con los que ocasional y periódicamente consignaban maestros e inspectores a lo largo del año escolar. Nada cercano a un registro de matrícula continuo pudo hallarse en el archivo central de la Secretaría, a pesar de que este pareció producirse dadas las frecuentes solicitudes de petición de informes mensuales que emergen en la documentación. En materia de fuentes sobre inscripción y asistencia, los expedientes locales del Departamento de Escuelas Rurales consignan, básicamente, los derivados de los tres o cuatro formatos de Visita de Inspección que

estudios, con excepción del de Elsie Rockwell sobre la escolarización federal en Tlaxcala, donde existe cierta preocupación por valorar la evolución de indicadores relativos a la oferta escolar, los progresos en la graduación de los planteles, etc.

generaban al año los Inspectores (donde era registrada por método⁵¹), más los datos que ocasionalmente desprenden las solicitudes o aclaraciones sobre informes hechas al maestro encargado del plantel. Los expedientes de Inspector radicados en el acervo de la Dirección Federal de Educación en el estado poseen sólo noticias sueltas contenidas en los informes de actividades. En suma: para producir una cifra anual de inscripción y asistencia, el historiador dispone, quizás, de 6 u 8 reportes efectuados en el transcurso del año escolar.

Validar como matrícula y asistencia anual el promedio resultante de esos 6 u 8 registros resultaría mayormente confiable si se tratase de analizar nuestra escuela actual, pero, en la de entonces, cuando inscripción y asistencia asumían formas existencia enteramente diferentes (el plantel no cerraba inscripciones a principios de año, como en el presente, sino que los infantes podían registrarse en cualquier momento a lo largo del ciclo, existiendo, además, marcadas fluctuaciones de asistencia a la escuela, cuyo tiempo se hallaba sometido a otros tiempos sociales, como el de la producción agrícola y el empleo estacional del trabajo infantil, la climatología, etc.), resulta un procedimiento que conlleva ciertos riesgos.

Por otro lado, la sospecha de que las cifras reportadas por los actores se viesen afectadas por intereses de tipo organizacional, concurre también en su aparente debilidad en cuanto a proveer de bases firmes para la observación y establecimiento de tendencias.

Sin embargo, son las cifras de las que se dispone y es con ellas que podrá construirse un estudio de tendencias de participación de la población en la relación pedagógica escolar.⁵²

En el apéndice final de este capítulo pueden observarse gráficos de las trayectorias experimentadas por la matrícula y la asistencia escolar en 52 de las escuelas rurales federales

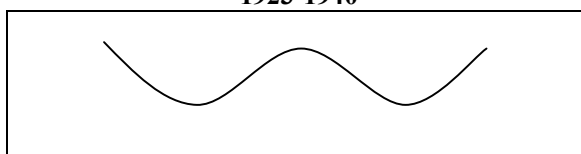
⁵¹ La *Forma A* del *Informe Sintético de Visita de Inspección* era un instrumento diseñado para el registro estadigráfico. Fue aplicado por la SEP desde 1926. Por motivos que se pierden en la insondable historia anónima de los procedimientos administrativos de la burocracia, los expedientes escolares del Estado de México que conserva el AHSEP suelen contener los relativos a los años 1926, 1927, 1931, 1933 y 1938, siendo más frecuentes los del lapso 1931-1933.

⁵² Escasas, las cifras que es posible rescatar en la información de archivo son útiles en cuanto a describir de modo grueso tendencias en los procesos de participación. Esto convierte nuestras apreciaciones en nada más que meros apuntes indiciarios, que intentan captar aspectos de la evolución regional. Aunque limitado en distintos aspectos, el nivel de análisis mismo resulta confiable en cuanto a hacer relativamente indiferentes problemas como la mentira social que afectaría la veracidad de las cifras de matriculación y asistencia generadas desde el aula. Movidos por el interés de reportar cifras agradables a la inspección superior, maestros e inspectores podrían haber generado datos inexactos. Sin embargo, en tanto estudio regional y, en esa medida, contenido de una cierta *sociología de la mentira*, las descripciones resultantes resultan satisfactoriamente expresivas de tendencias. Si los agentes mienten, todos lo habrían hecho con una cierta noción de *pertinencia*. Erigidas sobre bases posiblemente falaces, las tendencias regionales observables expresarían, empero, aunque de modo deformado, una representación veraz en cuanto al movimiento real.

que operaron en la zona entre 1923 y 1940, aquellas cuyos expedientes arrojaron información considerada suficiente (ver Anexo 3).⁵³ Los gráficos expresan las situaciones de trayectoria escolar relativa a los desarrollos que antes (Cuadro 26) clasificamos como *truncos*, *intermitentes* y *permanentes*, y resultan de utilidad para realizar algunas apreciaciones de carácter general.

La primera de ellas muestra el claro influjo ejercido por las coyunturas ideológico-políticas que envolvieron a las escuelas de la Secretaría (1926-1929 y 1934-1940), manifiestas en marcados descensos de los indicadores. Las trayectorias más largas y documentadas permiten establecer un movimiento tendencial que podría representarse con una línea horizontal sinuosa que describe dos cimas y dos valles (ver Ilustración). Las cimas, o momentos de mayor inscripción y asistencia, situadas en los lapsos 1923-1926, 1930-1933 y 1938-1940; los valles, o momentos de contracción en la matrícula y la asistencia, ubicados en el curso de las coyunturas.

Ilustración
La sinuosa tendencia de la matrícula escolar,
1923-1940

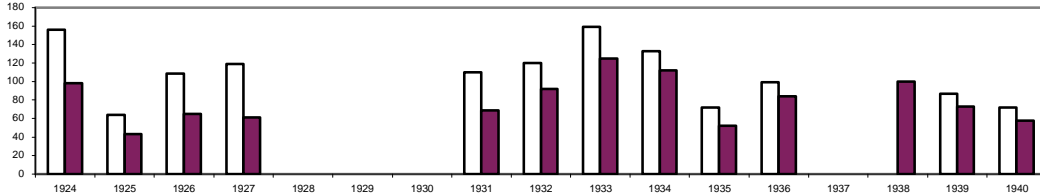


Los gráficos de las escuelas San Simón (Texcoco), de Xochiaca (La Paz) y de Ocopulco (Chiautla) sirven para ilustrar la presencia de esos auges y declives, orientándonos en cuanto al modo en que nos es posible observar el accionar de las coyunturas en el conjunto restantes de gráficos.

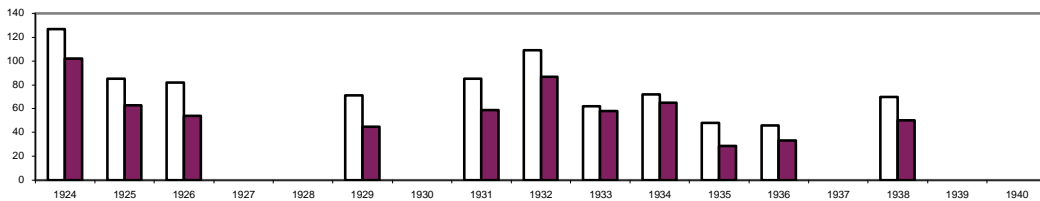
⁵³ En las endebles condiciones estadísticas descritas, por *suficiencia* se asumió el contar con, al menos, tres noticias de inscripción o asistencia a lo largo del año. Donde esta condición no se verificó, se optó por no registrar cantidad en el año en cuestión.

Tabla 1
Inscripción y asistencia en las escuelas federales de Xochiaca, San Simón y Ocopulco
1924-1940

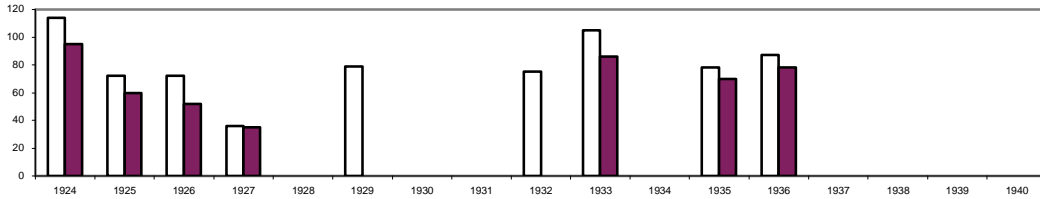
XOCHIACA



SAN SIMÓN



OCOPULCO



Fuente: elaboración propia.

Mostrando cada trayecto la acción de la coyuntura a su modo, ésta es perceptible en los puntos bajos de los años del Conflicto Religioso (1926-29) y la Escuela Socialista (1934-40). Aunque no se dispone de cifras para todos los años de cada coyuntura, el declive ocasionado por la primer coyuntura puede percibirse en Ocopulco (1926-1927) y San Simón, localidad donde la escuela llegó a clausurarse en 1927.

Es también perceptible el remonte de los indicadores hacia una cima situada en el lapso 1930-1933, donde los tres pueblos prácticamente recuperan las matrículas con que dieron inicio a sus escuelas federales, en los días de una acción social donde la escuela exhibió un talante alejado de los grandes temas de la política, marcadamente orientado hacia el productivismo, la higiene y la desanalfabetización. Desde esa cima, el accionar de la coyuntura socialista se hace patente en los descensos que posteriormente experimentan los

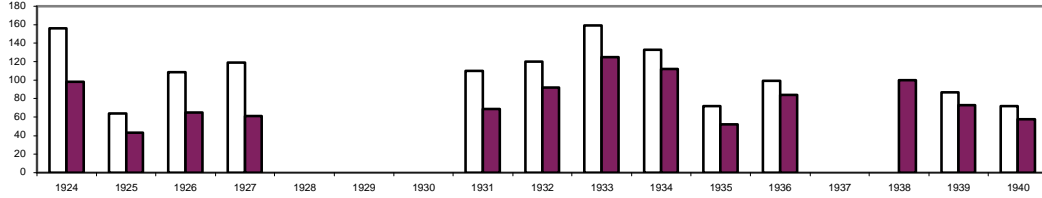
planteles.

Al tiempo que permiten establecer el impacto de las coyunturas, en el conjunto de gráficos también se insinúa:

- a) Una tendencia al estancamiento y al declive en la matrícula y la asistencia escolar. Como puede apreciarse en el segmento del Anexo 1 denominado *Estancadas y en declive*, casi las tres cuartas partes del total de escuelas (71.1 %), mantuvo durante años una matrícula que no logró despegar de modo consistente. Alrededor de la mitad de estos planteles se hallaba, a finales de los treinta, con un movimiento escolar inferior al que se había tenido en el origen. Si bien las mediciones de la segunda mitad de los años treinta arrastran un cierto sesgo comparativo, por tratarse de años de coyuntura, es interesante notar como, en muchos de esos casos, las cifras fundacionales no se vieron ni siquiera superadas por los picos registrados en los años 1930-1933. Cuando no al declive, es perceptible un relativo estancamiento de la matrícula escolar, pues pocos planteles exhiben a finales de los años treinta una inscripción que se situase en cifras notablemente superiores a las del origen. Por su nivel de representación, esta tendencia fue dominante. La trayectoria de la escuela de Xochiaca (Chimalhuacan) ilustra esa tendencia al declive; la de la escuela de Nepantla (Tepetlixpa) ilustra el estancamiento. (tabla 2)
- b) Una tendencia al crecimiento de la matrícula sólo perceptible en poco más de la cuarta parte de las escuelas analizadas. El caso de los pueblos de Cuautlalpan (uno perteneciente al municipio de Texcoco y otro, homónimo, al de Chalco) patentiza el tipo de tendencia que en el referido Anexo se denomina *Matrículas Crecientes*. (tabla 3)

Tabla 2
Trayectorias de Matrícula y Asistencia Estancadas y en declive

XOCHIACA



NEPANTLA



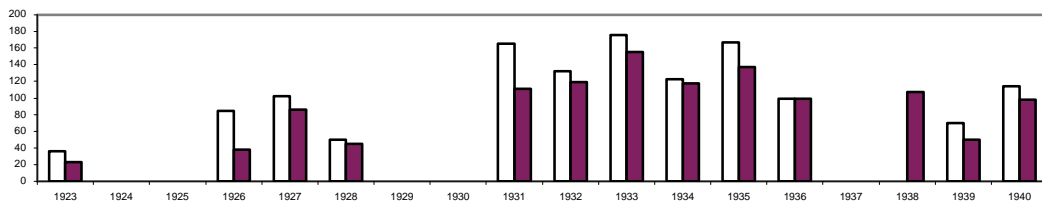
Elaboración propia a partir de expedientes AHSEP

Tabla 3
Trayectorias de Matrícula y Asistencia Crecientes

SANTIAGO CUAUTLALPAN



SAN MARTÍN CUAUTLALPAN



Elaboración propia a partir de expedientes AHSEP

Dado el crecimiento demográfico que experimenta la gran mayoría de los pueblos de Texcoco y Chalco entre 1920 y 1940 (Anexo 2 de primer capítulo), los resultados descritos llaman la atención pues sería de esperarse que, en lo general, el crecimiento poblacional se

expresase también en crecientes matrículas escolares federales.

¿Se debe esta apreciación sobre el estancamiento y el declive tendencial de la matrícula escolar federal al sesgo que introduce la coyuntura cardenista de 1934-1940? Determinarlo supondría extender el análisis al terreno de los años cuarenta, incorporando al estudio cifras relativas a inscripción y asistencia durante el régimen de Ávila Camacho, cuando la pedagogía federal contuvo su radicalismo, como para determinar si la desaparición del conflicto ideológico y político se tradujo en un eventual crecimiento de la participación de la infancia en los planteles, cosa que escapa a los propósitos de este estudio. Lo importante, más allá de esto, es que tales tendencias parecieron operar al menos hasta 1940. ¿Que podría explicarlas?

Un cúmulo de información histórica sobre conflicto sociocultural con el proyecto federal permite atribuir a sus procesos el comportamiento de la matrícula. Objeciones sobre pedagogía y género; concurrencia entre redes escolares; repudio ideológico, escisión faccional de los pueblos entre quienes adhieren y quienes refutan el proyecto federal, constituyen realidades suficientemente extendidas (y documentadas) como para sostener que el fenómeno encuentra esas determinaciones causales.

Sin embargo, la demostración de una hipótesis de esa naturaleza requeriría del establecimiento de un importante serie de relaciones analíticas que no es posible enfrentar aquí por carecerse de las fuentes necesarias. Supondría, por ejemplo, el poder controlar con relativo rigor los padrones de niños en edad escolar dentro de cada localidad para establecer la proporción de los no escolarizados y valorar si éstos representaban una suerte de frontera social potencial para el crecimiento de la matrícula. Supondría también la posibilidad de aislar si es que ese padrón se distribuía entre redes escolares concurrentes y si al estancamiento o declive federal correspondían incrementos correlativos en las escuelas sostenidas en el entorno por el gobierno estatal o por los particulares. En suma, tal demostración se adecuaría, más bien, a estudios longitudinales de carácter local, impracticables por el momento.

La información disponible sobre padrones escolares locales sólo permite la construcción de un corte estático. Según éste, a inicios de la década del treinta la proporción de niños inscritos en la escuela federal dentro de los padrones locales estimados era la que se consigna en el cuadro 32.

Aunque estático, el corte expresado en el cuadro es de particular interés, pues en el trienio 1931-1933 la marcha de las escuelas federales se vio con menor frecuencia perturbada por

conflictivas políticas. En él se inscribe una de las dos cimas registradas en la tendencia general de la matrícula que hemos descrito. En otras palabras, los porcentajes del padrón escolar inscritos en la escuela federal alcanzaron en esos años cotas que podrían contarse entre las mejores que lograrían obtener las escuelas hasta 1940.

Este hecho permite situar interpretativamente las tendencias locales de participación de la infancia reflejadas tanto en los gráficos presentados hasta el momento como en los que adicionalmente contiene el Anexo 3. Si tomamos, por ejemplo, el caso del gráfico de la escuela de Xochiaca (página 229), cuya inscripción comportaba hacia 1931 el 85% del padrón escolar local (cuadro 32), podemos estimar aproximadamente el peso que la matrícula federal tenía en el censo de niños en edad escolar en la localidad en 1940, que pudo quizás ser del 40%.⁵⁴

Sin embargo, es preciso volver a insistir que la valoración de las trayectorias del Anexo 3 a partir de los reportes de padrón escolar del trienio 1931-1933 resulta, a lo más, un recurso que arroja presuntos indicios. En ocasiones, como es el caso de la escuela de Tlapizahuac, por ejemplo, resultó que la escuela pareció remontar hacia 1940 el 96% de matriculación del padrón reportado en 1933 mucho más allá del 100% , cosa que revela dos posibilidades: o que el padrón de 1933 estuvo subvaluado o que el plantel comenzó a recibir hacia 1940 infantes de pueblos o barrios aledaños. Ambas cosas eran también frecuentes.

En cualquier caso, lo importante resultan ser las tendencias descritas: mayoritariamente al estancamiento y al declive; minoritariamente al crecimiento.

⁵⁴ Lo que se sugiere al lector con esta descripción es apreciar los gráficos del Anexo a la luz del porcentaje de participación de la matrícula federal en el padrón o censo local de niños en edad escolar.

Cuadro 32
Porcentajes del Padrón Escolar inscritos en la Escuela Federal, 1931-1933

Texcoco		Chalco	
San Jeronimo *	36 %	Reves *	57 %
Tequesquinahuac *	40 %	Poxtla *	61 %
Totolcingo *	52 %	Huehucalco *	70 %
Nexquipavac	52 %	Huitztoco *	72 %
Tecuanulco *	56 %	Acuautla *	73 %
Resurrección *	57 %	Rio Frio	75 %
San Joaquín	65 %	Cuautzingo *	77 %
San Lucas *	65 %	Cuautenco *	78 %
Chimalpa *	67 %	San Antonio	81 %
San Felipe *	68 %	Cuautlalpan *	81 %
San Bernardino *	73 %	Tlapacova	88 %
Xometla *	74 %	Coatepec *	89 %
Pantitlan *	77 %	Chimalhuacan	89 %
Tlalttecahuacan *	78 %	Coxtocan *	89 %
Tocuila *	78 %	Huitzilcingo *	94 %
San Bartolo *	80 %	Tlalpizahuac *	96 %
Tulantongo *	82 %	Santa Bárbara *	100 %
San Diego *	84 %	Tecalco	100 %
Xochiaca *	85 %	Tlacotitlan	105 %
La Magdalena Atlipac *	85 %		
San Simón *	85 %		
Huexotla	86 %		
La Magdalena Panoaya *	86 %		
Purificación *	86 %		
Santa Maria Chiconcuac *	89 %		
Xochitenco *	90 %		
Santa Catarina *	91 %		
San Pablo Izavoc *	91 %		
San Miguel Tlaixpan	92 %		
Tlaminca *	93 %		
Santiago Cuautlalpan *	94 %		

Elaborado a partir de Informes Sintéticos de Visitas de Inspección (forma A)

* Cuenta con gráfico de trayectoria en el Anexo 3

En cuanto a participación de los sexos, la matrícula federal muestra que la Secretaría había logrado, hacia el trienio 1931-1933, implantar la modalidad mixta en sus escuelas, situación que implicó, como se ha visto, un importante proceso de negociación cultural con vecindarios que generalmente pugnaban por la implantación de escuelas sexualmente diferenciadas. A inicios de los treinta, todos los planteles cuentan con una matrícula integrada por niños de ambos sexos, resultando cada vez menos frecuentes los incidentes en los que la Secretaría se viese forzada a clausurar planteles por la resistencia cultural a aceptar la escuela mixta.

Esa circunstancia no debe interpretarse como el triunfo del principio cultural sostenido por la Secretaría, pues resulta claro que los pueblos seguían pugnando por el establecimiento de planteles sexualmente diferenciados, como recientemente lo habían mostrado los plebiscitos efectuados en Atlazalpan y Cuatzingo -celebrados justamente a inicios de los años treinta- y que, en función de esas demandas, la Secretaría se había visto precisada a establecer en las escuelas cuerpos docentes integrados por un maestro y una maestra que reproducían, de modo aproximado, la segregación sexual a la que aspiraban los padres de familia. El carácter mixto de la matrícula no representaba, por entonces, el progreso de un modelo inspirado en la

coeducación y revelaba, como veremos enseguida, un predominante patrón masculino.

El estudio de la participación de niños y niñas en la matrícula que presentaban 58 planteles federales en el trienio 1931-1933 muestra un tendencial predominio de los niños. Sólo la cuarta parte de esas escuelas presenta matrículas en las que las niñas se encuentran en posición de equidad o superioridad en relación a los niños, esto es, hay tantas niñas como niños o hay, incluso, más niñas que niños. En el porcentaje restante de planteles los niños son mayoría, en proporciones que superan, con creces, las de los casos en que lo son las niñas pues mientras éstas logran posiciones de supremacía que promedian 1.16 niñas por cada niño, existen escuelas como la de San Jerónimo, donde por cada niña hay 3 niños, o como las de San Pablo, Los Reyes Zula, Tepopula y Santa Bárbara, donde son 2 niños por cada niña, o la seis u ocho más que rozan esta última relación. En suma, en el 20% de los planteles federales la proporción entre niños y niñas era de entre 2 y 3 niños por cada niña. En conjunto, las escuelas donde los niños son mayoría promedian un 1.45 niños por cada niña. El Anexo 4 representa gráficamente la participación de cada sexo dentro de las matrículas escolares.

La enseñanza para adultos y el establecimiento de aulas nocturnas para atender a los mayores de 14 años constituye también un espacio en el que pueden valorarse los alcances del proyecto federal en cuanto a lograr que la población participase en él.

A diferencia de la enseñanza diurna, la nocturna se desempeñaba de una forma relativamente inestable o, al menos eso es lo que puede pensarse a partir de la documentación de archivo que, en el curso de un mismo año, suele reportarla tanto en operación como en suspensión, cosa que quizás deriva del hecho de que se trataba de una actividad no sometida a preceptos legales que la hacían compulsiva, como si lo era la dirigida a la infancia.

Difícilmente puede someterse la participación de los adultos en la escuela nocturna a un análisis que persiga conocer sus tendencias de crecimiento durante el lapso de estudio. Como se acaba de señalar, los reportes de inscripción son confusos, escasos y menos continuos que los de por sí escasos informes referidos a matrícula infantil.⁵⁵ Aparentemente, el aula nocturna resentía de modo más claro la acción de factores contextuales como los procesos de trabajo agrícola y la climatología, requiriendo, además, de que colectivamente se decidiese la

⁵⁵ Por poner un ejemplo, según los reportes de inspección la nocturna de la escuela de Xochiaca tuvo los siguientes registros: 26 adultos en 1925, ninguno al año siguiente, 34 en 1927, 42 en 1931, 30 en 1932, 19 en 1933 y 16 en 1934. Muchas veces los inspectores no controlaban el aula nocturna porque no pernoctaban en las localidades.

adquisición de una lámpara de gas, inversión que limitó en ocasiones su desempeño.

Sin embargo, es interesante notar el grado en que la educación de adultos constituyó un espacio cultural fundamentalmente masculino. Hacia 1933, solamente 16 de los 57 planteles que reportan aula nocturna cuentan con presencia de mujeres. En los restantes acuden únicamente hombres, situación que había venido siendo así desde los inicios de la escolarización federal y que, todo parece indicar, prevaleció hasta finales de la década. No sólo no acudían generalmente las mujeres al aula nocturna, si no que lo hacían en grupos mucho menores que los de los hombres, cosa que seguramente estuvo relacionada con la división del trabajo en la vida doméstica campesina y con las prácticas de la vida pública en zonas rurales.⁵⁶

Tales fueron los rasgos y tendencias centrales en la participación de la población dentro de la relación de enseñanza que planteaba la escuela federal. Matrículas generalmente estancadas y declinantes, predominio de niños y hombres, incorporación de un segmento del padrón escolar de las localidades, fueron realidades que afectaron a la mayoría de los planteles, si bien hubo un sector de éstos en el que las tendencias de participación fueron más favorables.

Valorar los resultados escolares de esa participación y la medida en que, una vez inserta en la relación escolar, la población tendió permanecer en la escuela, adaptándose a sus normas de funcionamiento interno (retención, acreditación, etc.) resulta, por múltiples motivos, una tarea sumamente compleja.⁵⁷ Sin embargo, un indicador indirecto, útil en cuanto a poder estimar los progresos del proceso de escolarización, resulta serlo el estudio de la graduación escolar.

Por lo general, las primeras escuelas contaron con no más de tres grados escolares. Con

⁵⁶ La noche, sus ocupaciones domésticas y los peligros de los caminos parecen haber limitado la asistencia de las adultas al aula nocturna, que por lo general sesionaba pasadas las 6 de la tarde. Además, claro, de las convicciones culturales de un campesinado que rehusaba, por lo general, la escuela mixta, cuyo sentido, en el caso de la población adulta, seguramente pasaba a incorporar nuevas dimensiones éticas y sociales, como lo ha tratado Mary Kay Vaughan al analizar la escolarización federal y la subversión del patriarcado en Tecamachalco, Puebla. Un reporte de 1931 desde el pueblo de San Felipe (Texcoco) comentando que las adultas acudían por las tardes a la escuela y que solicitaban no ser inscritas oficialmente, mueve a dudas sobre la participación real de la mujer en la escuela federal que, quizás, pudo ser más extensa de lo que reflejan las cifras de inscripción a la escuela nocturna. AHSEP, DER, exp. 11781. Vaughan, Mary Kay. "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la revolución mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal?" En: Fowler-Salamini, Heather, Vaughan, Mary Kay. *Mujeres del campo mexicano*, Zamora, El Colegio de Michoacán: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 177-202.

⁵⁷ Los límites de las fuentes para producir series históricas sobre matrícula en los planteles se acentúan en el caso del informe sobre el número de alumnos que aprobaba entre un ciclo y otro, cuyas cifras se asentaban en la *Forma D*, documento particularmente escaso en los expedientes locales del Departamento de Escuelas Rurales

excepción de una que contaba con 4to. grado, la gran mayoría de las de Texcoco, entre 1926 y 1927, era de tres grados (71%), existiendo un grupo menor que sólo contaba con dos (19%). En esas mismas fechas, en la zona de Chalco predominaban los planteles de dos grados (66%), contando también con uno que llegaba a 4to grado. Seis años más tarde, buena parte de los planteles había logrado instalar uno o dos grados escolares más. En Texcoco, las escuelas eran exclusivamente de 3 y 4 grados, correspondiendo a cada clase la mitad de las mismas. En Chalco, aunque subsistían planteles de 2 grados (22%), la generalidad había logrado progresar uno o dos grados más.

En parte, el proceso de apertura de grados superiores obedecía a la necesidad de brindar a la población conocimientos más amplios de los que, en principio, se habían ofrecido, lo que representaba un avance en la institucionalización del conocimiento escolar. En parte era también resultado, como ha señalado Rockwell, del crecimiento del cuerpo docente en los planteles, que paulatinamente fue alejándose del esquema de la escuela unitaria que lo caracterizó en un principio para comenzar a integrarse por dos o más docentes.⁵⁸

Un informe elaborado en 1935 por el Director Federal de Educación reportando al Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea el número de Ciclos Escolares con que funcionaban las escuelas federales en el Estado de México, permite apreciar los progresos relativos de la graduación escolar en Texcoco y Chalco frente a los de las demás zonas escolares (ver cuadro 33).

⁵⁸ Rockwell, Elsie. “Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución”. En: Galván, Luz Elena y López, Oresta, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social, El Colegio de San Luis, 2008, pp. 307-326.

Cuadro 33

Clasificación de las escuelas federales en el Estado de México según ciclos escolares, 1935

Zona	Con un ciclo	Con dos ciclos	Con tres ciclos	Totales
Chalco	6	24	2	32
Texcoco	8	32	1	41
Zumpango	5	31	5	41
Tlalnepantla	6	39	7	52
Jilotepec	16	30	0	46
Atlacomulco	13	19	5	37
Progreso	22	13	1	36
Ixtlahuaca	13	25	0	38
Lerma	12	26	1	39
Toluca	5	36	6	44
Tenancingo	20	26	1	47
Valle de Bravo	21	17	0	38
Sultepec	22	20	0	42
Amatepec	21	10	0	31

Fuente: Director Federal de Educación, Informe, 24 de junio de 1935. AHSEP, DEF, exp. 230.1.18

Como es posible apreciar, los planteles de las zonas escolares de Texcoco, Chalco, Zumpango, Tlalnepantla y Toluca habían trascendido ya, hacia 1935, la característica circunstancia de la escuela de 2 grados servida por un maestro característica de los años 1922-1927, cosa que las colocaba en una situación cualitativamente distinta de las demás zonas del estado, donde ese tipo de escuela mantenía un peso importante cuando no era decisivo, como en las zonas de Progreso, Valle de Bravo, Sultepec y Amatepec. En términos de nuestra zona de estudio, aunque todavía subsisten algunas escuelas de 2 grados la situación de 1935 revela avances en la graduación escolar, que ya muestra planteles con 5° y 6° grados y donde existe un núcleo central de escuelas con dos ciclos dentro del cual puede afirmarse, en función de otros registros, que las escuelas de 4 grados son mayoritarias.

Tratemos breve y finalmente los progresos del asociacionismo en tanto forma de participación social impulsada por la escuela federal.

Del extenso conjunto de asociaciones promovidas por la Secretaría durante estos años, las Juntas (luego Comités) de Educación y las Cooperativas de consumo y producción fueron no sólo las de mayor trascendencia (en tanto no tuvieron un carácter episódico o temporal vinculado con alguna de las campañas nacionales impulsadas por la SEP) sino las de mayor importancia por la naturaleza de sus actividades y por el papel que les cabía jugar dentro de la acción pedagógica federal.

Las Juntas y los Comités fueron organismos en los que la Secretaría delegaba un papel

central en cuanto a la promoción local del fomento escolar.⁵⁹ Quedaban encargados de propiciar el mejoramiento continuo de los planteles, la asistencia de los infantes, la obtención, establecimiento y fomento de los espacios productivos del modelo pedagógico (parcelas, anexos pecuarios, etc.), además de colaborar con maestros e inspectores en sus relaciones con los vecinos de las localidades. Aunque variaron en su composición interna a lo largo de los años, cada escuela estaba llamada a contar con un Comité.

Las Cooperativas (fuesen de niños o de adultos, de consumo o producción) también constituían organismos centralmente vinculados con la pedagogía que perseguía implantar la Secretaría, debiendo establecerse tanto en relación con la explotación productiva de los anexos agrícolas y pecuarios como con el mejoramiento del consumo de la comunidad escolar.

Ambas formas asociativas acarrearón un intenso accionar micropolítico que, como analizaremos posteriormente, comprometió de modo relevante su desarrollo. Hacia 1932, únicamente 36 de las 59 escuelas rurales que controlaba la entonces 1ª zona escolar del Estado de México (que se asentaba en Texcoco y comprendía también al distrito de Chalco) reportó contar con un Comité de Educación establecido, lo que implicaba que Comités de Educación operaban en sólo el 60% de los planteles.⁶⁰ Diez años más tarde, en la primavera de 1942, el número de Comités (ya entonces llamados *Sociedades de Padres de Familia*) era proporcionalmente menor, pues sólo se registraban en 37 de las aproximadamente 97 escuelas federales que existían en la región, lo que representaba que el 38% de las escuelas contaban con ellas.⁶¹

La documentación escolar relativa al desarrollo de sociedades cooperativas no es muy abundante, a pesar de que con frecuencia los Inspectores las citan en sus visitas a las escuelas. Esencialmente, la formación de cooperativas parece haberse relacionado con el consumo, pues la producción de los anexos escolares aparentemente no sustentó de modo importante la constitución de esas sociedades.

⁵⁹ Establecidos como *Juntas* en 1925, a partir de 1927 se los rebautizó como *Comités*, tema que será tratado en detalle más adelante.

⁶⁰ Dirección de Educación Federal en el Estado de México, *Relación de Comités de Educación y Sociedades de Padres de Familia, que funcionan en el Estado, dependientes de esta Oficina*, Toluca, 1930. A.H.S.E.P., DEFEM, Caja 1200. Expediente sin clasificar.

⁶¹ La proporción pudo ser mayor en alguna medida, ya que el registro que lo reporta afirma no contar con información de algunos municipios. Sin embargo, a pesar de ello, la tendencia al declive de ese tipo de asociaciones puede darse por segura. Ver: Director de Educación Federal a Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República, *Informe sobre Sociedades de Padres de Familia registradas en esta Oficina*, Toluca, 29 de mayo de 1942. AHSEP, DEF, caja 5565, expediente sin clasificar.

Uno de los escasos reportes zonales existentes en el acervo federal, elaborado a inicios de 1929, consignaba la existencia de cooperativas de niños y adultos en la práctica totalidad de las escuelas, registrando los recursos dinerarios acumulados por cada una de ellas.⁶² Según el reporte, el dinero acumulado por las cooperativas de niños y adultos de la 1ª zona escolar federal ascendía a la suma de 792.37 pesos, cantidad de cierta valía con la que podía, quizás, pensarse en enfrentar los costos que, en promedio, insumía el acondicionamiento de un inmueble escolar. Entre cooperativas las diferencias de riqueza eran enormes: la más rica era la de Poxtla (Ayapango), que poseía cien pesos; la más pobre, la de Santa María (Chiconcuac) con 1.07 pesos. Pocas tenían tanto como la de Poxtla, tendiendo la mayoría a contar con haberes no mucho mayores que los de Santa María, como puede observarse en el cuadro 34, que presenta escalas de fortuna en que se situaban las cooperativas a finales de 1928.

Cuadro 34
Existencia monetaria en Cooperativas de la
1ª Zona Escolar
1928

Metálico	Escuelas	Porcentajes
Menos de 5.00 pesos	9	26.5 %
De 5 y 10.00 pesos	7	20.5 %
De 10 y 15.00 pesos	6	17.6 %
De 15 a 20.00 pesos	2	5.9 %
De 20 a 25.00 pesos	1	3.0 %
Más de 25.00 pesos	9	26.5 %
Totales	34	100.00%

Fuente: AHSEP, DEF, Caja 1215, expediente sin clasificar.

Desconociéndose el carácter contable y la forma en que cada cooperativa llegaba a esos resultados, es difícil afirmar sobre el potencial que presuntamente tendrían para impulsar el fomento de la escuela o de sus asociados. En su reporte, el Director de Educación Federal le indica al Inspector de la zona que “sería de desearse que tales fondos se aplicaran a las pequeñas industrias, a la agricultura o a la cría de animales, con objeto de impulsarlos procurando obtener los tres fines que la Escuela Rural anhela: la enseñanza de mejores sistemas de cultivo y cría, la propaganda en el poblado de esos sistemas... y el acrecentamiento proporcional del capital invertido”.

Considerando, como ejemplo especulativo, que un maestro rural ganaba al mes 80.00 pesos, no resulta difícil imaginar que los recursos de la gran mayoría de las cooperativas,

⁶² AHSEP, DEF, Caja 1215, expediente sin clasificar.

aquellas con ingresos inferiores a 15.00 pesos, eran débiles en cuanto a poder sufragar una mejoría sensible fuese en las estructuras productivas de las escuelas o en el poder adquisitivo de sus asociados.

Sin embargo, sus haberes no eran deleznable y en torno a ellos se produjeron ocasionales conflictos entre la Secretaría y las autoridades locales que querían fiscalizarlas. Sobre la boyante Cooperativa de Poxtla, casualmente, había escrito un año antes al presidente Plutarco Elías Calles el maestro federal Enrique Pliego, rogándole prestar su ayuda para impedir que el Receptor de Rentas del estado le impusiese una fuerte contribución a las ganancias que habían logrado con la instalación de un “tendajón mixto”, situación que, como se verá en el capítulo final de este estudio, se presentaría en 1929 también en relación con la cooperativa de Huehuecalco, que se situaba entre las de mayores ingresos en el reporte que tratamos.⁶³

3. Epílogo: tradición, innovación y negociación en la institucionalización de la escuela rural federal.

En marzo de 1930, en la villa de Sultepec, cabecera del distrito del mismo nombre situada a unos 350 kilómetros de distancia de nuestro escenario, los fundadores de la *Sociedad Pro-Maestro Rural Federal* daban a conocer unos Estatutos entre los que llamativamente se leía:

4º- Se gestionará de la Superioridad todo el apoyo para que en caso de eficiencia en la labor que desempeñamos seamos juzgados únicamente por las Autoridades Educativas Federales, con lo cual quedamos a salvo de los malos prejuicios que despierta “LA ESCUELA DE LA ACCIÓN”, que no interpretan la mayoría de los educadores de los estados.⁶⁴

Como sus pares de otras regiones del estado y de la república, los maestros federales sultepequenses decidían coaligarse gremialmente para elevar a la autoridad laboral sus preocupaciones en torno al tema de la inamovilidad en el servicio y los criterios para obtenerla. Su iniciativa nacía, probablemente, del clima de opinión que preludiaba la celebración de la Asamblea Nacional de Educación, que tomaría lugar en la ciudad de México en el mes de agosto, donde justamente se analizarían temas neurálgicos en relación con sus

⁶³ AGN, Presidentes, expediente 241.E.P-17

⁶⁴ *Reglamento de la “Sociedad Pro-Maestro Rural Federal*, Sultepec, México, 1º de marzo de 1930. AHSEP, DEF, Caja 1229, expediente sin clasificar.

intereses gremiales, como el del concurso de la autoridad estatal y municipal en el orden cotidiano de la escuela.⁶⁵ No ver evaluada su práctica (o eventualmente su certificación laboral) por autoridades ajenas a la secretaría de educación pública, intelectualmente distantes de la pedagogía federal: preservar su integridad profesional del poder que posiblemente se otorgaría a la crítica, al prejuicio y al desencuentro con la innovadora enseñanza por la acción. Ese era el temor de los veintitantos maestros rurales que integraba, en su fundación, la sociedad.

Quizá algo oportunistamente invocaban los maestros rurales de Sultepec la demanda de no ser juzgados por mentes reacias a la escuela de la acción, pues resultaba remoto a inicios de 1930 que se diese algún paso por fusionar los cuerpos de inspección de ambas redes escolares y que ello colocase a los maestros federales bajo la autoridad de los inspectores del Estado de México. La rápida disolución de la *Sociedad pro-maestro rural* en 1931 por el asunto de la adjudicación de unas plazas federales hecha por la propia Dirección Federal de Educación en el estado, deja pensar que la inclusión de ese temor en el artículo 4º de sus estatutos estaba simplemente llamada a dar cuerpo a su listado de principios.

Sin embargo, su inclusión acredita un cierto sentido común desprendido de la interacción cotidiana con la implantación de los nuevos principios y prácticas pedagógicas, aunque proyectándolo imaginariamente hacia un actor equivocado, ya que de quienes podría comprobadamente temerse era, más bien, de las autoridades municipales, como directamente lo manifestarían poco después los docentes de la zona escolar federal de Tlalnepantla, al protestar por las medidas recientemente emitidas por la Dirección de Educación Federal en el estado de autorizar a esas instancias la vigilancia sobre el desempeño de los planteles federales.⁶⁶

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, fueron principalmente vecinos y autoridades municipales de primer y segundo orden, y ocasionalmente maestros e inspectores del estado, los agentes que activamente enfrentaron las innovaciones pedagógicas de la escuela rural federal, juzgándolas a partir de preceptos apegados a una cultura escolar fundada en la separación de sexos, en el control local del proceso escolar y en la transmisión de un ideario centrado en la vida urbana. Tradición e innovación fundieron sus horizontes bajo el

⁶⁵ Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 564-571

⁶⁶ AHSEP, DEF, Caja 1229, expediente sin clasificar.

modo del conflicto y la negociación de agendas culturales, definiendo esos tres aspectos, en buena medida, los procesos locales de apropiación e institucionalización de la escuela federal.

La pedagogía de la acción como problema en la institucionalización de la escuela rural federal ha constituido un tema relativamente descuidado en la historiografía de la escolarización federal posrevolucionaria, que tendió más a estudiarla desde perspectivas relacionadas con la teoría política de la formación del estado. Autores como Acevedo, Civera, Rockwell y Vaughan le han brindado cierta (e interesante e inspirada) atención, sin profundizar mucho en la perspectiva de conocer mejor no sólo sus aristas cuantitativas (por ejemplo, que peso tuvo el desencuentro cultural con la pedagogía de la acción dentro de la problemática global de la implantación escolar) sino las dinámicas sociales internas que gestaron sus dispositivos pedagógicos.⁶⁷

Como veremos en los capítulos finales de este estudio, junto con las nuevas relaciones de poder y política que entramaron el radicalismo pedagógico de la federación con los procesos formativos del estado nacional, *per se*, la propia implantación de la pedagogía de la acción constituyó una dimensión de suma relevancia en los obstáculos a la institucionalización de la escuela rural federal durante el lapso 1922-1940. Política, cultura y micropolítica interactuaron incesantemente, urdiendo una trama de relaciones sociales diferenciables entre sí en cuanto al orden de su naturaleza y su profundidad históricas.

⁶⁷ Op. Cit.

CAPÍTULO QUINTO

ESTRUCTURA Y COYUNTURA: POLÍTICA, CULTURA Y MICROPOLÍTICA EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL FEDERAL, 1922-1940. COYUNTURAS

Introducción

Los dos capítulos anteriores ilustraron los rasgos centrales de la expansión de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco durante los años 1922-1940, precisando, entre otras cosas, la dinámica del crecimiento por sustitución y desplazamiento de la red escolar estatal que verificó en ese lapso, el impacto que ésta tuvo sobre las estructuras escolares de la región y los alcances que, de modo general, registraba la institucionalización del proyecto federal hacia finales de los años treinta.

En el curso de la exposición se hizo frecuente alusión al papel jugado por las coyunturas político-pedagógicas por las que atravesó la escolarización federal en los años veintes y treintas, señalando la importancia que tuvieron en cuanto a determinar el curso de la expansión y las tendencias de crecimiento que registró la red escolar federal. Tanto el Conflicto Religioso (1926-1929) como la Educación Socialista (1934-1940) conllevaron para la escuela rural federal procesos que afectaron, de modo general, el orden de sus actividades cotidianas (inasistencia, boicot) y que implicaron la necesidad de clausurar de forma temporal o permanente un buen número de planteles.

Tres motivos llevan esencialmente a asumir aquí un giro expositivo y abandonar la estrategia relativamente lineal que tramó los capítulos precedentes para abordar ahora la reconstrucción histórica a partir del estudio de los procesos de coyuntura.

El primero de ellos tiene evidentemente que ver con la producción de un conocimiento regional más acabado de la escolarización federal. Hasta el momento, en la explicación dada al proceso de expansión e institucionalización de la escuela y la pedagogía federal han prevalecido elementos más relacionados con la historia cultural (interés de los vecinos por la separación de los sexos, rechazo de la pedagogía vitalista, prácticas en torno a la definición del espacio escolar, por ejemplo) que con la historia política. La pugna que desencadenó siempre en su derredor la escuela constituye un aspecto de cardinal importancia a la hora de juzgar el

modo en que conflictos y alianzas fueron definiendo el curso geopolítico por el que avanzó la expansión escolar.

La producción de ese conocimiento abona el segundo motivo, consistente en sumar este estudio de las coyunturas político-pedagógicas de la escuela rural federal en Texcoco y Chalco al conjunto de trabajos de historia regional que se han abocado al análisis del carácter político de la escolarización federal como momento de los procesos de formación del estado en el período posrevolucionario. Básicamente centrada en el estudio de la implantación de la educación socialista durante el período presidencial del general Lázaro Cárdenas, esa historiografía ha proporcionado un conocimiento detallado sobre las cambiantes condiciones sociopolíticas de implementación¹ que tuvo la política en distintos estados de la república.²

Por último, un tercer motivo para insertar aquí el estudio de las coyunturas se conecta con objetivos relacionados con la propia construcción teórica del *tiempo* histórico recorrido localmente por la escolarización federal posrevolucionaria hasta 1940. ¿Se trató de *coyunturas* en el sentido de las partición braudeliana del tiempo histórico? Asumiendo que, en efecto, lo

¹ Se mantiene deliberadamente este anglicismo, como pretexto para evocar, aquí las teorías de la ciencia política norteamericana que se popularizan en México a inicios de los noventa como “teorías de implementación de la política pública”. En conjunto, todas tratan de explicar la distancia existente entre los objetivos y el diseño que presiden la hechura de una política y los resultados prácticos en que ésta deriva, involucrando el accionar – durante la “cadena de implementación de la política”- de una serie de factores relacionados con el poder, con la “racionalidad limitada” o con la “complejidad de la acción conjunta”, realidades, sin duda, presentes en los procesos históricos de implantación de la reforma educativa socialista. Sobre esas teorías ver: Aguilar Villanueva, Luis. *La implementación de las Políticas*. Miguel Ángel Porrúa, México, 1993.

² Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan han esbozado una semblanza intelectual del desarrollo de esa historiografía regional de la escuela durante el cardenismo en la que enlistan cerca de doce estudios referidos a un número casi similar de entidades. Ver: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary K. *Escuela y sociedad en el período cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 7-43. De los días de esa reseña al presente, otros estudios regionales han extendido el análisis de la coyuntura cardenista, incorporando al estado de su conocimiento nuevas fronteras sociales. Entre los trabajos aparecidos se encuentran: Alfonseca, Juan (*Vid nota 4*, capítulo tercero); Lewis, Stephen. *Revolution and the Rural Schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, Mexico, 1913-1948*. Tesis de Doctorado. Universidad de California en San Diego, 1997; Montes de Oca, Elvia. *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1998; Civera, Alicia: “La Educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional”. En: Forte, R. y Guajardo, G.. *Consenso y coacción. Estado e instrumentos de control político en México y América Latina (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2000, pp. 421-457; Garza, Juana Idalia. *La educación socialista en Nuevo León 1934-1940: La atmósfera regiomontana*, Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, Saltillo, 2001; Fallaw, Ben. *Cárdenas compromised: the failure of reform in postrevolutionary Yucatán*. Durham, Duke University Press, 2001; López Jorge. *La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político, 1915-1938*. Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, México, 2004; Bertely, María. “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N°1, 2005. pp. 39-62; Gillingham, Paul. “Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950”. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Vol. 22, N° 2, 2006, pp. 331-360.

fuesen ¿como pueden concebirse su relación con el tiempo de las *estructuras*?, esto es, ¿de que modo se verificó en ellas la también clásica relación teórica y metodológica entre coyuntura y estructura?

Aunque por el momento se las analiza como hitos separados, creemos pertinente elaborar aquí, a partir de su estudio, una apreciación crítica sobre el modo en que se ha compartimentado temporalmente la escolarización federal. Asimismo, nos interesa comenzar a ensayar una interpretación de las conflictivas escolares que las caracterizaron que procure tender puentes hacia las estructuras de acción que enmarcaron históricamente el desarrollo de la escuela en el plano local, como lo ha sugerido clásicamente la teoría historiográfica.³

El interés por reflexionar la historia de la escolarización federal en Texcoco y Chalco desde una perspectiva que vincule procesos de coyuntura con procesos de estructura deriva de la sensación de que a veces se ha tendido a realizar –tanto en el presente como en el pasado– lecturas marcadamente politicistas en la interpretación de los fenómenos de relación local vividos por la escuela rural federal durante ambas coyunturas. El énfasis en la interpretación política de los acontecimientos que pueblan la vida escolar en la coyuntura puede conducir a perder de vista el carácter del proceso histórico que ésta, por definición, tiende a expresar. Ese énfasis también ha impregnado los criterios de periodización y la selección de hechos observables. En suma, una crítica a la sobre-politización analítica de la coyuntura y al modo en que se la ha reconstruido y hecho observable definen parcialmente el propósito de este capítulo.

En el pasado, la sobre-politización interpretativa organizó no sólo la exegética discursiva de la historia “de bronce” de la escolarización federal, sino que orientó la mirada que dieron a los hechos sus propios actores, los maestros e inspectores de la Secretaría de Educación Pública, que con frecuencia tendieron a ver, tras cada acto de resistencia sociocultural a la escuela, la mano invisible de “caciques”, “fanáticos” y demás (en el argot leninista) “enemigos del pueblo”. Una lectura del conflicto sociocultural que acompañó la institucionalización de la escuela rural federal como producto del complot político es la que informa, en gran medida, los trabajos y la documentación institucional legados por sus contemporáneos.

³ Braudel, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1984; Pomian, Krzysztof. “La historia de las estructuras”. En: Le Goff, Jacques *et al.* *La Nueva Historia*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1988, pp. 196-221; Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. México, Editorial Grijalbo, 1988.

También en estudios del presente se cita ocasionalmente como formas coyunturales de resistencia política a la escuela incidentes que tendieron, más bien, a presentarse recurrentemente desde inicios mismos de la implantación federal y que continuarían presentándose incluso más allá de 1940. Oposicionismos en el nivel de la autoridad local, objeciones a la gestión y a los agentes escolares, conflictos con la expansión local del espacio ocupado por la escuela han sido, a veces, subsumidos a la lógica política de la coyuntura cuando cabría situárseles un origen radicado en dinámicas de otra naturaleza.

Ilustraría auto-críticamente esa sobre-politización en la lectura de la vida escolar durante la coyuntura hecha por la historiografía del presente con argumentos vertidos en uno de mis primeros trabajos, cuando subordiné, por ejemplo, el oposicionismo a la escuela federal por parte de los comisarios pueblerinos a la trama política del Conflicto Religioso, dándome posteriormente cuenta de que los problemas de resistencia en esos niveles no se insertaban enteramente en la lógica del accionar político de la coyuntura sino que exhibían una trama de prácticas que le eran extemporáneas, produciéndose desde la implantación federal misma en 1922 y prolongando su acción mucho después de 1940. Una historia de más largo plazo podía datarse, en suma, tras el comportamiento de éstos actores hacia la escuela. Me parece haber visto en la historización hecha de la coyuntura cardenista por algunos de mis colegas, el involucramiento de sucesos escolares a los que cabría preguntar si se originaban en la lógica política de la reforma socialista o en procesos de otra naturaleza.⁴

O de otro tiempo, ya que, como acaba de señalarse, a la hora de estudiar los conflictos de la vida escolar durante las coyunturas, el riesgo conceptual no consiste únicamente en tender a enmarcarlos interpretativamente en la lógica política del momento, sino en poder discriminarlos en términos históricos como eventos, en efecto, propios de la coyuntura, frente a otros que, aunque cobran expresión en ella, le son, en realidad, anteriores.

Un acercamiento analítico a la documentación federal sobre la relación local con las escuelas permite constatar la presencia y el peso político e ideológico de las coyunturas. En

⁴ Ver: Alfonseca, Juan. Ver: “La escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco (1923-1936)”. Ponencia presentada en el *II Simposio de Investigación Educativa “Cultura en la escuela: escuela en la cultura”*. CIESAS, México, 1993. He realizado una apreciación de este tenor al estudio de Montes de Oca sobre las maestras socialistas en el Estado de México objetándole la pertinencia de una lectura que metodológicamente tiende a vincular el conflicto local con las docentes con la lógica de la reforma cardenista. Ver: Bertely, María y Alfonseca, Juan. “Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N° 38, 2008. pp. 981-997. Como se argumentará más adelante, es posible tensar a partir de esta idea la interpretación que ocasionalmente dan otros autores a las resistencias locales a la escuela cardenista.

términos de apreciación dinámica, la presencia de las coyunturas se imprime en la curva sinuosa que antes analizamos, bajo el modo de dos fracturas en la tendencia de crecimiento de la matrícula escolar. Existe sobrada evidencia sobre el modo en que esas fracturas se debieron a la entrada en escena de agentes no directamente escolares (clero, asociaciones culturales y políticas, sindicatos) que rivalizan o se alían con el proyecto pedagógico federal persiguiendo la obtención o el mantenimiento de posiciones de poder.

Sin embargo, si se quita peso al estudio y registro de lo coyuntural y se examina el carácter global de las relaciones del proyecto pedagógico federal con las comunidades entre 1922 y 1940, es posible hallar una cierta uniformidad en el sentido y la naturaleza que estas tuvieron. Es así como relaciones aparentemente coyunturales (por ejemplo, formas de resistencia a la escuela federal como el ausentismo y la no-colaboración) se muestran como fenómenos relativamente permanentes, que impiden el que pueda caracterizárselos meramente a partir de la lógica del momento político general.

La coyuntura configuró el terreno para que las comunidades reiterasen discursos, posiciones y estrategias de relación con la institución escolar que emergieron tanto en el tiempo de lo que podríamos llamar (en esta lógica de particularización del tiempo histórico) la no-coyuntura, como en el más amplio de las estructuras culturales que enmarcaban la acción histórica de la escuela. Con sus emblemáticos aforismos discursivos y su poder catalítico y fundamentalmente reductivo de los sentidos sociales, las coyunturas articulaban, en realidad, una variedad importante de posiciones y discursos que le eran extemporáneos.

En este capítulo interesa reconstruir históricamente el modo en que esas coyunturas afectaron la vida de las escuelas rurales federales. Cómo fue el conflicto político-ideológico con la escuela; qué ententes de poder se organizaron en función de él; cuál fue, en suma, la historia política de la escuela rural federal en las localidades de Texcoco y Chalco. Basados en esa reconstrucción, introduciremos aquí una discusión más general sobre los conceptos de coyuntura y de estructura en el análisis histórico-social del proceso de escolarización federal posrevolucionario, su utilidad heurística y su aplicación al estudio regional que enfrentamos.

Síntesis de lo que consideramos puede ser nuestro principal aporte al conocimiento de la escolarización posrevolucionaria, el análisis de las relaciones entre estructura y coyuntura en el proceso de la escuela federal en Texcoco y Chalco lo desarrollaremos en el curso de este

capítulo (abocado al tratamiento de las coyunturas) y el siguiente (dedicado al estudio de las estructuras).

1. El concepto de coyuntura y la historiografía de la Escuela Rural Federal, 1922-1940.

Una elusiva noción de coyuntura ha operado en la lectura de la historiografía de la escolarización federal posrevolucionaria, particularmente en la de algunos estudios regionales, que la introdujeron a propósito, precisamente, del primer y principal campo de investigación al que se abocaron: la reforma al artículo 3º de la Constitución Política y la implantación de la educación socialista durante el período gubernativo del general Lázaro Cárdenas.

El cardenismo y su política educacional como proceso de coyuntura tendió a imponerse de modo natural en el lenguaje historiográfico. David Raby, uno de los primeros en emplearla en el campo de la historia educacional, lo deja planteado al expresar que la educación socialista constituyó un proyecto netamente ideológico, tanto en el sentido de pensamiento deformador de la realidad, como también “en el sentido más positivo de esta palabra, es decir, sirvió como un instrumento político en una coyuntura crítica”.⁵ Instrumento de una coyuntura, al análisis de la escuela socialista se lo dotaba, en un mismo movimiento, también de un marco temporal de acción y observación: 1934-1940.

Estudios como el de María de Lourdes Cueva sobre la educación socialista en Sinaloa, implican también una noción de esa naturaleza al señalar, por ejemplo, que “el desarrollo de la educación socialista en el estado de Sinaloa no podía estudiarse sólo mediante ópticas coyunturales; fue un proceso conformado en períodos de larga duración”, aclaración que también establece un sentido temporal de la coyuntura: el de la vigencia del modelo educativo (la educación socialista).⁶ Estudios coetáneos al de Cueva, como los de Alicia Civera y Candelaria Valdés, introducen una noción de coyuntura que replica su identidad con el período gubernativo en que rigió la política.⁷

El estudio de esa coyuntura dio paso a una serie de trabajos típicamente abocados al cardenismo, extendiéndose con ello una práctica de periodización histórica típicamente

⁵ Raby, David L. “La Educación Socialista en México”. *Cuadernos Políticos*, número 29, 1981, pp. 75-82.

⁶ Cueva, *Op. Cit.*, p. 9.

⁷ Ver: Civera, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C.: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997, p. 12; Valdés, Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*. Saltillo, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1999, pp. 61-64.

fechada 1934-1940 e, inherentemente, una noción de tiempo histórico en torno al período global vivido por la escolarización federal posrevolucionaria que admitiría el que se la preguntase: ¿si el cardenismo fue una coyuntura, cual podría entonces ser el marco temporal de su *estructura*? Cristalizado el cardenismo como coyuntura en el decurso histórico de la escolarización federal: ¿bajo que concepto caracterizaríamos el tiempo que le fue inmediatamente anterior o posterior?

Si la noción de coyuntura clásicamente implica la de la alteración de una suerte de proceso de movimiento tendencial de orden estable o cíclico: ¿que vendría siendo, por ejemplo, la historia escolar anterior del callismo? ¿Otro proceso de coyuntura? Vista la escolarización federal 1922-1940 bajo la óptica de descubrir en ella una tendencia, ciertamente se nos insinúa en ésta la posibilidad de percibir dos coyunturas. Ejemplificadas a partir de uno de sus posibles aspectos –la asistencia escolar-, la línea sinuosa que antes nos ilustraba un continuum dotado de dos valles y dos cimas, permite periodizar de ese modo el lapso 1922-1940: una primer coyuntura durante el conflicto religioso (bajo el régimen de Plutarco Elías Calles), una segunda durante el cardenismo.

Sin embargo, la propia historiografía que acuñó la idea de caracterizar al cardenismo como una coyuntura de la historia educacional mexicana, nunca perdió de vista que los procesos del lapso 1934-1940 se hallaban indisolublemente ligados con los que los habían antecedido durante el ciclo hasta entonces descrito por la escolarización federal, incursionando todos los trabajos en un examen acucioso de antecedentes. Así, casi todos los estudios remontan la reconstrucción del proceso cardenista a antecedentes que se sitúan temporalmente tanto en el marco del curso histórico seguido por la propia política escolar federal como a antecedentes más remotos, como lo fueron los procesos de escolarización habidos durante el porfiriato y la experiencia revolucionaria de las regiones bajo estudio, entre otros. Como señala Cueva, en la explicación de la coyuntura cardenista el análisis se ve precisado a incurrir en el estudio de procesos, incluso, de “larga duración”.

Más allá, entonces, de que pueda reconsiderarse el modo en que hemos periodizado el curso general de la escolarización federal hasta 1940, presentaremos a continuación los procesos vividos durante lo que percibimos, preliminarmente, como dos coyunturas: el conflicto religioso (1926-1929) y la escuela socialista (1934-1940).

1.1 El Conflicto Religioso, 1926-1929

Tenían ya tres años de establecidas algunas de las escuelas federales de Texcoco y Chalco, cuando la publicación de la *Ley Reformando el Código Penal para el Distrito y Territorios Federales sobre delitos de fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina extrema* (también conocida como “Ley Calles”) en junio de 1926, vino a crear las condiciones definitivas para el estallido del conflicto religioso entre el gobierno federal y el Episcopado y la grey católica mexicana. Publicada el 19 de ese mes, la ley establecía penas por la violación de los artículos constitucionales relativos al ámbito religioso (artículos 3, 5, 24, 27 y 130).

El 25 de julio, en señal de protesta, el Episcopado emitió la histórica carta pastoral declarando la suspensión del culto en los templos de la república a partir del 31 de julio, fecha en que cobraría vigor el nuevo ordenamiento. La medida episcopal conmovió hondamente a la sociedad civil mexicana, que comenzó a movilizarse activamente por todo el país. A poco de eso inició la llamada Guerra Cristera y la república se vio nuevamente envuelta en un conflicto civil que se prolongaría por tres años, hasta que el *modus vivendi* concertado entre el presidente Portes Gil y los representantes del Episcopado le puso fin en junio de 1929, restableciéndose el culto poco tiempo después.⁸

Culminación de un arduo trienio de pugna política entre ambas fuerzas, la ley escalaba el combate de la fracción callista en poder del estado federal contra la hegemonía política y cultural de la Iglesia católica,⁹ poniendo en manos del gobierno nacional los instrumentos jurídicos necesarios para contener legítimamente su influjo. Molesto por las “declaraciones”¹⁰ de inicios de año del Arzobispo Mora y del Río en el sentido de que el Episcopado mexicano resistiría la aplicación de artículos constitucionales limitantes de sus libertades, el presidente

⁸ Una detallada relación de esos sucesos en: Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México: Universidad Iberoamericana, 1997, pp. 105-117. También: Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 1999, 245-253.

⁹ Y de las fracciones de la familia revolucionaria por las que ésta se inclinaba, según piensa Valenzuela, para quien los antecedentes de la Cristiada no deben situarse en hechos como la expulsión del delegado apostólico en 1923 o los enfrentamientos con Mora y del Río de 1926, sino en los días de la campaña presidencial que enfrentó a Plutarco E. Calles con Ángel Flores. Ver: Valenzuela, Georgette. *La campaña presidencial de 1923-1924 en México*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1998.

¹⁰ “Declaraciones”, entre comillas, por cuanto se urdió una trama para hacer ver como presentes declaraciones hechas por Mora y del Río a poco de promulgada la constitución de 1917. Mario Ramírez Rancaño la explica aménamente en su historia sobre el Patriarca Pérez y la Iglesia Católica Apostólica Mexicana. *Vid* nota 63, capítulo primero.

Plutarco Elías Calles encargó a sus secretarios la inmediata codificación de los ordenamientos necesarios para la aplicación legal del estatuto constitucional. Así, el secretario de educación José M. Puig Casauranc emitió el 22 de febrero de 1926 un reglamento provisional de escuelas primarias particulares, fundado en el principio de que esas escuelas sólo podrían existir sujetas a la vigilancia de la Secretaría de Educación Pública. El reglamento normaba las cuatro primeras fracciones del artículo 3º de la Constitución de 1917, que establecían la enseñanza laica y la prohibición a corporaciones y agentes religiosos de establecer o dirigir instituciones de enseñanza primaria.¹¹

Aunque las disposiciones del gobierno federal creaban ya bases legales para el control curricular, se mantenían todavía dentro del laicismo. Si bien excluían a las corporaciones eclesiásticas del control de procesos de enseñanza, exigiéndole el retiro de apelativos, imágenes y ritos de los planteles cuya *incorporación* se autorizase, no eran aún, definitivamente, lo intrusivas que serían las que vendrían en 1934 con la reforma educativa socialista, que establecería ya un currículo basado en el conocimiento racional, crítico de la teodicea y del fanatismo. Se trataba apenas de controlar y excluir del currículo ciertos aspectos de las confesiones, no de tornarlo en contra de ellas.¹²

No obstante, la medida de suspensión del culto fue contundente y creó un hondo sentimiento de ofensa en los creyentes mexicanos, sobre todo en los de los campos, sumando el descontento campesino a las levas del ejército cristero y generando un clima que, donde las condiciones lo permitieron, adquirió rasgos de cruzada contra las agencias del estado federal, cuyos actores fueron por ello vejados, tundidos, expulsados y muertos. A la escuela y los maestros rurales -a la sazón profundamente imbuidos de ideales de alfabetismo y modernización higiénica y productiva- el descontento del vecindario “fanático” tendió a constituirlos en arquetípicos objetos de revancha.¹³

Pronto hicieron eco los campos de Texcoco y Chalco de las resistencias desplegadas por el Episcopado, la *Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa* (LNDR) y las redes civiles

¹¹ Torres Septián, *ibid*; Mutolo, Andrea. “El Episcopado mexicano durante el conflicto religioso en México de 1926-1929”. *Cuicuilco*, Vol. 12, N° 35, 2005, pp. 117-136.

¹² Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal/Universitaria, 1986. Loyo hace interesantes apuntes en torno al débil alcance de la reglamentación propuesta por Puig Casauranc. Loyo, *Ibid* pp. 247-250

¹³ El estudio de Yankelevich sobre la educación socialista en el estado de Jalisco describe la violencia desatada contra los maestros rurales durante la guerra cristera. Ver: Yankelevich, Pablo. “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”. En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary K. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp.111-140.

de culto. Pronto hubo en la cabecera regional de Texcoco y en el pueblo chalca de San Gregorio Cuautzingo sendas delegaciones de la *Liga*, que sólo contaba con tres más en el resto del Estado de México, hecho que muestra importancia del aparato católico de esta región, como se señaló antes.¹⁴

Tal vez porque el tejido social era otro, el conflicto religioso en Texcoco y Chalco no presentó los rasgos cruentos que tuvo en los contextos agrarios cristeros del occidente del país, donde a la par de la insurgencia militar se produjeron profundos procesos de ruptura del orden civil. Ni los tuvo entonces, ni los tendría durante la agitación que llevó a sus campos la coyuntura cardenista, que también hizo del medio rural de otras regiones escena de tragedia para cientos de maestros muertos, mutilados y expulsados en procesos de ajusticiamiento a lo “Canoa”, suceso del dominio público que representa bien los incidentes de ira popular religiosa atizada desde el púlpito que seguramente preludiaron las agresiones a maestros: turbas enardecidas que no contienen sus deseos de aniquilación, como lo han establecido historiadores y exegetas.¹⁵

No, nada como aquello se vio por Texcoco y Chalco. Aunque hubo cierto accionar de cuadrillas de cristeros armados, capitaneadas algunas por antiguos zapatistas como Rafael Ramos, Jesús María Martínez y Manuel Reyes (activas en el área de las estribaciones del Ajusco, Chalco, Chalma y Tenancingo), o las de Maximiliano Viguera, nuestra región jamás tuvo una actividad militar como la que existió en el sur del estado, en los municipios de Ixtapan, Malinalco, Ocuilán, Tenancingo, Tejupilco, Tonatico y Valle de Bravo. Tampoco la habría durante la “Segunda Cristiada” de 1932. Por su cercanía con la ciudad de México, núcleo del poder federal, la región era estratégicamente adversa a la emergencia de guerrillas e, incluso, de amotinamientos “fanáticos” severos. Pronto, la guarnición federal lograba presentarse en el teatro de operaciones y sofocar el descontento, como sucedió con los alzamientos de 1927 en el corredor montañoso del Ajusco, en cuya disolución intervino, incluso, la Fuerza Aérea Federal,¹⁶ o como sucedería en los también contados incidentes de convulsión pública violenta contra la escuela registrados durante el cardenismo, cuando

¹⁴ *Vid* pp. 52-53.

¹⁵ “Canoa” (1975), la interesante película de Felipe Cazals sobre el linchamiento de 5 jóvenes excursionistas en el pueblo de San Miguel Canoa, Puebla, cercano al volcán La Malinche, en el marco de la psicosis anti-comunista de 1968. Una síntesis muy documentada de las fuentes historiográficas (exegetas y académicas) acerca de la violencia desatada contra los maestros durante la primera y la segunda cristiada aparece en: González, Edgar. *Los otros cristeros y su presencia en Puebla*. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

¹⁶ Olivera Sedano, *Op. Cit.* pp.155-159.

resultó claro que maestros e inspectores eran capaces de movilizar el apoyo de la tropa federal en cuestión de pocas horas. Por ello tampoco hubo amotinamientos fanáticos de consecuencia severa (muertes, destrucción de inmuebles).

Pero no sólo por militarmente accesible dejó de ser la región escenario de radicalismo religioso. Sus mismos pueblos (el común de ellos podría agregarse) se hallaban lo suficientemente divididos en asuntos de ideología, confesión y lealtad política, como para pensar que la repulsa religiosa al estado federal lograba el consenso necesario para llegar al amotinamiento sangriento. Pueblos manifiestamente escindidos en asuntos de socialidad pública traman la escena del conflicto en torno a la escuela federal, convirtiéndola en un asunto de correlación de fuerzas entre alineamientos faccionales. En otras palabras, la agencia escolar no se hallaba completamente sola.

Comentando el libro de Moisés González Navarro sobre los cristeros de Jalisco, Matthew Butler apunta ideas en torno a la concepción de un modelo de correlaciones históricas entre el entorno sociocultural agrario y la recepción dada por el campesinado a la agitación religiosa promovida por la Liga, el Episcopado y las redes eclesiásticas y civiles del poder religioso. Este autor piensa que el débil compromiso campesino con la agitación religiosa manifiesto en la región sur-central del estado de Jalisco tuvo posiblemente que ver con la estructura de las relaciones sociales agrarias y con la presencia allí de tradiciones socioculturales de comunismo y disidencia religiosa. Butler cita aspectos presentes en la historia cultural de la zona de Ocotlán, Zapotlán y Tlaquepaque, como la existencia de demandas agrarias de carácter colectivo y de tradiciones de librepensamiento (liberalismo anticlerical, protestantismo) que sentaron las bases de un comportamiento social de compromiso moderado con la agitación religiosa, cuando no fue que de lealtad con el estado federal. Pueblos y ex comunidades indígenas interesadas en litigios agrarios con el sistema de haciendas, en conflicto con el orden sociocultural sancionado por ésta y por sus instituciones internas (culto, entre otras), configuraron, en su opinión, procesos que dieron vida, en el centro-sur de Jalisco, a posicionamientos proclives al gobierno federal, a diferencia de los que caracterizaron la zona de Los Altos, donde la exacerbación cristera arraigó en contextos de pequeños propietarios libres, culturalmente individuados y hegemonizados por la Iglesia.¹⁷

¹⁷ El autor señala que la “creciente división histórica entre el Jalisco “liberal” del sur y el Jalisco de Los Altos en materia tanto cultural, religiosa y política como agraria sugiere que las distintas formas de interacción entre las estructuras agrarias y las culturas religiosas locales serán factores clave en la participación popular en la Cristiada

En más de un punto se acercan las tradiciones socioculturales que Butler destaca en el sur liberal de Jalisco (litigio agrario, protestantismo y disidencia moral) con las presentes en la región de Texcoco y Chalco.

Por supuesto también los creyentes del oriente del Valle de México se conmovieron hondamente con la suspensión del culto y las medidas gubernamentales paralelas de control sacerdotal, regulación y custodia de los templos clausurados.¹⁸ Sobre todo en la zona de Texcoco, donde el tejido eclesiástico tuvo claro poder para movilizar el descontento, la grey católica mostró un ardiente rechazo al ataque a la fe de la política federal. Sin embargo, no por ofendida, la movilización de los católicos generó violencia desencadenada, no sólo por la certeza de que la fuerza armada intervendría con presteza sino, quizás también en parte, porque sus actos fueron regularmente enfrentados por facciones locales que, con mayor o menor fuerza, se les opusieron en alianza con los propósitos culturales del estado federal. Escindidos entre “agraristas” y “fanáticos”; entre liberales y conservadores, protestantes y católicos, los pueblos de Chalco y Texcoco tuvieron una peculiar vivencia del conflicto religioso: más cercana a la resistencia civil en el marco de equilibrios entre fuerzas políticas que al autoritarismo desenfrenado, de cuño tanto cristero como agrarista.¹⁹

y nos ayudarán, por consiguiente, a explicar por qué esta convulsión social dividió tan profundamente al pueblo jalisciense”. Ver: Butler, Matthew. “Cristeros y agraristas en Jalisco: una nueva aportación a la historiografía cristera.” *Historia Mexicana*, Vol. LII, nº 2, pp. 511-512.

¹⁸ Acompañando la política federal, el gobernador Carlos Riva Palacio hizo aprobar un decreto sobre control sacerdotal (el número 27, puesto en vigor el 2 de junio de 1926). Según éste, el número máximo de ministros de cada culto que podían ejercer en el territorio del estado sería de 150, precisando cuántos lo harían en cada uno de los 16 distritos. Después del de Toluca, donde se autorizaba ejercer a 22, el de Texcoco ocupaba la segunda posición con 14. Es interesante notar cómo, también aquí, hubo notables contrastes entre la coyuntura callista y la cardenista en materia de control gubernativo local del poder clerical. Frente a los 150 que autorizaba el decreto del gobernador Carlos Riva Palacio en 1926, los posteriores de 1932 (bajo el gobierno del Coronel Filiberto Gómez) y 1934 (bajo el del Lic. José Luis Solórzano) fueron más agresivos al reducirlos a un total de 34. En este sentido, al menos en el orden de las disposiciones jurídicas, el período de Riva Palacio pareció ser más flexible con el poder eclesial. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 20. Distintos expedientes.

¹⁹ En una rectificación intelectual posterior a su monumental obra *La Cristiada*, Jean Meyer llama la atención sobre las formas no violentas ni armadas del conflicto religioso de 1926-1929, señalando: “Ahora pido prestado a la lengua alemana y al historiador Martín Broszat la distinción entre *Widerstand*, la resistencia política, eventualmente armada, en el sentido de levantamiento, y *Resistenz*, concepto médico-biológico, en el sentido de defensa del organismo para conseguir la inmunidad, resistencia inmunitaria. Los cristeros practicaron la *Widerstand*, mientras que en Oaxaca y en otros seis o siete Estados se recurrió a la *Resistenz*, con bastante éxito. La *Resistenz* no aparece mucho en mi *Cristiada* ya vieja de más de 30 años por la sencilla razón que yo estudiaba la lucha armada, *Widerstand* de los católicos mexicanos entre 1926 y 1929; por eso no aparecen los cinco estados del Norte y los cuatro del Sureste. Eso no significa que el conflicto religioso no haya afectado la periferia, tampoco que los católicos de esas regiones no hayan defendido su Iglesia y sus iglesias, sino que lo hicieron en forma de *Resistenz*, sin recurrir a la lucha armada que se dio con gran fuerza en el Altiplano, en el Bajío, en el Occidente. Al no aparecer en el mapa de las operaciones militares, esas regiones no llamaron mi atención y, lo que es mucho más grave, acepté sin examen previo, explicaciones comunes en forma de “clichés”. Durante el

Ese es, al menos, el corolario al que apunta la evidencia hallada al estudiar la documentación existente en torno a las dos instituciones que movilizaron el combate cultural de los católicos en los años 1926-1929: la escuela federal y los templos clausurados.²⁰

En realidad, desde el principio mismo, en 1923, la iglesia local dio muestras de ver con malos ojos el ingreso de la escuela federal, existiendo reportes tempranos de misioneros e inspectores que consignan el despliegue de un verdadero proceso de boicot cultural a la escuela orientado desde el púlpito. Pronto comenzaron los pulpitos a propalar temor, duda y animadversión hacia la escuela rural federal.²¹

En abril de 1923, a poco de establecidas las primeras Casas del Pueblo, el misionero encargado de la zona de Texcoco, Ricardo Sánchez escribía a Enrique Corona, jefe del Departamento de Cultura Indígena lo siguiente:

Bien comprendo, Sr. Corona, que si comunicara oficialmente ciertas dificultades de carácter religioso-social con que he venido tropezando... podría desvirtuar el propósito conciliador del Dpto. de Cultura Indígena... El sólo anuncio de que ya contarían con escuelas los diferentes pueblos de mi zona fue suficiente para que los vecinos... se entusiasmaran... y me ofrecieran toda clase de auxilios... pero desgraciadamente las maléficas prédicas de algunos curas, hicieron cambiar por completo el ambiente favorable.... I así fue cómo un lunes los maestros que abrían sus escuelas vieron con asombro que a éstas no llegaban los alumnos cuyos padres fueron a misa el domingo retropróximo... Pero donde más guerra me hacen es en esta cabecera... cuyo Presidente Municipal, (que es caballero de Colón) de acuerdo con el cura del lugar, no sólo opone innúmeras dificultades... sino que contribuye para que los comisarios de los pueblos circunvecinos me vean con cierta desconfianza. El propio...Presidente Municipal, presidió una ceremonia literario-religiosa, cuyo programa enseñé a Ud. en días pasados, en la que un cura Icaza, que previamente fue llamado del

conflicto religioso, no solamente entre 1926 y 1929, sino en la etapa final 1932-1938, se dibujó un mapa de las dos formas de resistencia; la lucha armada (*Widerstand*) durante la primera etapa, la de la Cristiada, afectó mucho o poco 17 Estados al suroeste de una línea que corre del sur de Sinaloa, al oeste de Oaxaca; durante “la Segunda” tuvo una importancia menor, si bien operó en las mismas regiones, porque Roma y los obispos prohibían terminantemente el recurso de las armas para defender a la Iglesia y a la religión. Meyer, Jean. *Resistencias católicas en el México revolucionario a la hora del conflicto religioso*. <http://jg.socialsciences.manchester.ac.uk/docs/> (consulta 14 de agosto de 2009).

²⁰ Documentación radicada en el AHSEP, por supuesto, y en los ramos de Gobernación y Presidentes del AGN.

²¹ Yankelevich sitúa también esos orígenes remotos (anteriores a la coyuntura callista) en la oposición del clero a la política educativa federal al señalar: “Todavía estaba vigente el programa vasconcelista en Jalisco cuando la reacción clerical comenzó a sabotear aquel primer esfuerzo [de la federación] regenerador de la educación tapatía”. Yankelevich, *Op Cit*, p. 112.

Distrito Federal, dijo un discurso en términos sumamente agresivos contra la Secretaría de Educación..²²

Una prédica que recorriese los púlpitos del municipio de Texcoco con el tácito acuerdo de la autoridad municipal debía ser asunto de honda preocupación para el misionero Sánchez, por abarcar ese municipio buena parte del territorio social bajo su jurisdicción y hallarse en sus pueblos la mayor parte de las Casas del Pueblo que controlaba. Sin embargo, el boicot no se circunscribía solo a Texcoco: tres meses más tarde, el propio Sánchez describía de este modo la situación escolar en el contiguo municipio de Atenco:

Fue en este lugar a principios de año donde mayor entusiasmo se manifestó por aprender; pero ciertos compromisos de la autoridad local con un cura, han restado éxito a nuestra labor, al grado de que dos escuelas de la jurisdicción de Atenco las he tenido que clausurar por atropellos a los profesores.... no me desanimo: primero, por el entusiasmo aún latente en los vecinos... segundo, porque se que las personas que fungirán como autoridades el año próximo son los más fervientes defensores de la instrucción popular.²³

La oposición sacerdotal a la escuela federal en la zona de Texcoco se producía luego de que el gobierno decidiese expulsar de México (por su participación en el acto de colocación de la primera piedra al Monumento a Cristo Rey) al Monseñor Ernesto Filippi, delegado apostólico vaticano, suceso que marcó un hito en el espiral ascendente de conflictos entre el gobierno federal y el Episcopado, anticipando algunos de los rasgos que presentaría la movilización de los católicos a partir de la Ley Calles, en julio de 1926. De hecho, 1923 debe marcarse como el origen de la coyuntura religiosa para las escuelas federales, al menos en las de Texcoco, donde el boicot cultural continuó intermitentemente dando señales de vida durante los años 1923-1926, bajo la lógica descrita del ataque desde el púlpito, la desobediencia de la autoridad local y el boicot a la asistencia.

Sin embargo, desde principios de 1926 comenzó a perfilarse claramente en los pueblos la movilización religiosa contra la escuela rural federal, hallando eco en la región la inquietud por los sucesos que siguieron a las declaraciones del Arzobispo Mora y del Río (control sacerdotal, reglamentación de la enseñanza particular, clausura de conventos y demás), y ya

²² Ricardo Sánchez, Misionero en Texcoco a Enrique Corona, Texcoco, 30 de abril de 1923. AHSEP, DCI, exp. 706.5

²³ Ricardo Sánchez, Maestro Misionero. Informe, Texcoco, julio 1923. AHSEP, DCI, exp. 706.5.

para mayo emergen signos de cambios subrepticios en la actitud hacia el plantel federal de pueblos texcocanos como Huexotla y Pentecostés, Santa Catarina y otros más. En ese mes de mayo, la situación en Texcoco rozaba grados de peligro, según lo describía al jefe de la guarnición militar el inspector escolar, al solicitarle que sus subordinados no interfiriesen en el asunto de las armas portadas por los maestros, ya que estos trabajaban “en lugares apartados, en donde el beneficio de la seguridad no existe...en pueblos cuya dictadura sacerdotal es manifiesta y perpetuamente tienen que sostener una lucha con quienes hacen inauditos esfuerzos para impedir la acción de la Secretaría”.²⁴ Para diciembre, por instrucciones del presidente Calles, el secretario de educación Puig Casauranc telegrafió al general encargado de la plaza, Herrera Quijano, pidiendo impartir garantías civiles a los maestros rurales acosados por el presidente municipal de Texcoco, Juan de Dios Irizar, e indicándole que el “señor presidente [de la república] ordena consignación culpables y encárgale por mi conducto si repítense atropellos envíe usted Presidente Municipal o Comisario o cualquier otro culpable consignados directamente Presidencia República para su castigo”.²⁵

Entre las primeras establecidas en Texcoco, la Casa del Pueblo de Huexotla (1923) no había producido mayor noticia hasta la llegada del maestro federal Delfino Gutiérrez a inicios de 1926, por gestión de los propios comisarios del lugar que un año atrás habían solicitado a la secretaría la restitución del director que algún día había tenido su plantel. Un cambio fue patente en el ánimo de los comisarios que, de entrada, comenzaron negándole al maestro todo tipo de apoyo cuando éste se hizo presente en el pueblo en el mes de febrero, pocos días después de las declaraciones de Mora y del Río.²⁶

Un año más tarde, al decidir finalmente la clausura del plantel de Huexotla por los obstáculos que le ponían algunos de sus vecinos, el Inspector federal escribía:

Habiendo solicitado el profesor Delfino Gutiérrez, su traslado a otro lugar más hospitalario que el pueblo de Huexotla, Texcoco, Méx., en donde se le negó proporcionarle casa en donde vivir el y su familia... Habiéndose negado el pueblo á proporcionar la luz para la escuela nocturna, lo mismo que.. a facilitar el producto de la siembra del terreno federal inmediato al templo para que con

²⁴ Inspector Miguel A. Gómez a Jefe Guarnición de la Plaza, Texcoco, 26 de mayo de 1926. AHSEP, DEF, Caja 829, expediente sin clasificar.

²⁵ Rafael Ramírez a Inspector Miguel A. Gómez, México, D.F., 8 de diciembre de 1926. AHSEP, DER, Caja 10, expediente 29.

²⁶ AHSEP, DCI, Caja 4, expediente 6498.

ese dinero se comprara una lámpara de gasolina y otras varias causas más... queda clausurada...²⁷

¿Qué cambió en el parecer de los de Huexotla (o, al menos, en el de sus autoridades civiles) que dieron ese tipo de recepción al maestro que habían gestionado, derrotándolo en poco menos de un año? ¿Fueron los comisarios que recibieron al maestro los mismos que lo habían solicitado? ¿Cambió su parecer con la escalada política que siguió a las declaraciones del Arzobispo?

Es difícil saberlo, sin embargo resulta interesante citar la voz de los señores Porfirio García, Maximiliano Estrada y Luz Feroso, quienes sí creían conocer el trasfondo del cambio local de actitud hacia la escuela. Según hacían saber al presidente Plutarco Elías Calles los 36 firmantes de un escrito enviado en protesta por la clausura de la escuela, la principal razón de ésta había sido:

la ninguna ayuda que prestan las autoridades últimamente nombradas...que son las refractarias a la instrucción del pueblo... al progreso e ilustración del campesino y quienes continuamente murmuran contra la digna actitud de nuestro gobierno... esta y no otra, es la actitud de nuestro actual primer Comisario, el señor José Sánchez quien aliado con los individuos que forman aquí la Liga Católica, ha puesto tantas cuantas dificultades ha podido a la Escuela Federal para que fuera clausurada y no se impartan las saludables y progresistas enseñanzas...hemos hecho cuanto está de nuestra parte por conseguir, del C. Presidente Municipal de Texcoco, el cambio de dichas autoridades; lo que no hemos logrado, a pesar de haberle presentado un escrito... firmado por 76 individuos, que forma la mayoría del campesino consciente de este lugar...²⁸

Quizá mas activa en aquellos días, resulta claro que la “Liga Católica” contaba con el consenso mayoritario en San Luis Huexotla, pueblo de unos 600 habitantes, donde escasas treinta familias se mostraban interesadas en la permanencia del plantel federal. Más allá de esto, lo relevante es lo que esas incidencias reflejan sobre el orden local y los procesos de implantación escolar: pueblos escindidos en torno a la “peligrosidad” de la escuela federal;

²⁷ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación. Informe. Texcoco, 8 de febrero de 1927. AHSEP, DCI, Caja 4, expediente 6498.

²⁸ Luz Feroso, Porfirio García, Maximiliano Estrada y demás vecinos firmantes a Presidente Plutarco Elías Calles, Huexotla, 12 de febrero de 1927. AHSEP, DER, expediente 7/6495. La respuesta que anotó al calce el funcionario federal que revisó el escrito fue: “Que se abra la escuela nuevamente y que se ayude a echar autoridad reaccionaria”. Al menos lo primero se cumplió, uno o dos años más tarde.

unos, en resistencia civil a su implantación, otros en alianza emergente con el actor federal mediante el apoyo a la escuela.²⁹

No era el perfil de la labor cultural de la escuela federal el que motivaba la reacción católica. Lejos de hallarse en una campaña anticlerical, los planes de trabajo de muchos maestros federales de entonces revelan un orden de preocupaciones fundamentalmente vinculado con el alfabetismo, la ilustración y la modernización higienista y productiva de los campesinos. Cuestionarios y otros informes sobre la vida escolar hablan básicamente de labor modernizadora, de huertos y anexos pecuarios y artesanales, de pláticas agrícolas y exhortos al trabajo productivo. Poca evidencia de una labor de posicionamiento público de la escuela en la coyuntura por la atravesaba el gobierno existe en el archivo escolar.

Seguramente, la reacción se vinculaba más con las inquietantes medidas tomadas a principios de año por el Inspector federal, que, apelando a la Ley de Bienes Nacionales, había obtenido la entrega del ex Convento de San Francisco, en Texcoco, para establecer en él una escuela primaria superior, creándose cierto revuelo social en la cabecera.³⁰ Como en el resto de la república, al catolicismo regional le inquietaba el giro amenazante que comenzaba a tomar la aplicación del artículo 27 de la Constitución, particularmente de su fracción segunda, que negaba al clero el derecho de poseer bienes inmuebles, lo que hacía temer una creciente intervención federal en relación con ellos.³¹ De hecho, los temores de que el estado federal profundizase la jurisdicción constitucional que tenía sobre templos y otros edificios

²⁹ Seguramente el triunfo de la “liga” no se verificó sobre la base de un escrutinio basado en el diferencial aritmético que se contrasta, como permite pensarlo cualquier teoría de la acción colectiva que establezca diferencias entre formas de participación de los grupos en los asuntos de la vida pública. ¿Cómo se mostraban éstos en los asuntos que atañían a la escuela o al templo? Esa es una dimensión de análisis ausente en casi todos los estudios de historia regional de la educación, que ha sido sugerentemente practicada por María Bertely en la reconstrucción microhistórica que realiza sobre la escuela federal en Yalalag, Oaxaca, en el sentido de observar por donde y en quienes circulaba el poder vinculado con la escuela. Algo cierto es que la minoría (activa) concurrente con el templo era generalmente de mayor dimensión que la que abogaba por la escuela. No siempre, pero por lo general. Por mucho que existiese una tradición de consenso en torno a la institución educativa, su comunidad tendía a integrar un segmento siempre minoritario en relación con los que pasivamente se inclinaba por la autoridad religiosa. ¿Quiénes eran, como jugaban y cuanto pesaban los sectores “indecisos”, los eludidos del asunto de la escolarización obligatoria, por ejemplo, en los litigios que enfrentaban al templo con la escuela? Ver: Bertely, *Op. Cit.*

³⁰ Inspector Miguel A. Gómez a Director de Educación Federal, Texcoco, 30 de junio de 1926. AHSEP, DEF, Caja 829, expediente sin clasificar.

³¹ Mutolo sintetiza lo que involucraba la aplicación de la fracción segunda: “Abolición del derecho de propiedad para la Iglesia... Todos los edificios de la Iglesia tenían que convertirse en propiedad del estado, los edificios sustraídos a la Iglesia tenían que ser destinados exclusivamente a los servicios públicos... Todas las iglesias fueron declaradas propiedad de la nación... El gobierno federal podía determinar cuáles iglesias estaban destinadas al culto religioso y cuáles no..”. Mutolo, *Op. Cit.*, p.120.

eclesiásticos se confirmaron a poco de que el Episcopado suspendiese el culto, cuando a las presidencias municipales llegó el aviso de que, a partir del 31 de julio, todos los templos permanecerían cerrados, prohibiéndose que los sacerdotes oficiasen o habitasen en ellos. También se autorizaba a la autoridad municipal a dar uso de utilidad pública a los templos clausurados de su demarcación, previo aviso al Departamento de Gobernación del estado.³²

La suspensión del culto creó en los pueblos un clima de profundo enfrentamiento faccional. El cierre de los templos y su tránsito subrepticio a la condición de bienes de la Nación los convirtió en objeto de interés sobre el que comenzaron a avanzar (en evidente contraposición con quienes se posicionaron por preservar su integridad en signo de lealtad con el episcopado) distintos actores locales, interesados en apropiarse de ellos, tanto para el establecimiento de espacios de interés público (y ocasionalmente privado),³³ como para instaurar en ellos un nuevo sentido eclesiástico, como ocurrió en el muy relevante caso del faccionalismo cismático adherido a la Iglesia Católica Apostólica Mexicana que floreció en varios pueblos de la región durante este lapso.³⁴

En tanto facción socialmente configurada, el agrarismo tomó generalmente una posición de apoyo al régimen de Calles. Redactado en el mismo pueblo de San Gregorio Cuatzingo, Chalco (donde más tarde tendría la LNDLR su delegación), el manifiesto del 27 de febrero de la *Liga Fraternal de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco* entregando al presidente Calles el apoyo de sus 6,000 presuntos coaligados en la lucha contra el “Pulpo Católico”, constituye un ejemplo de importancia central.³⁵ Fundando su apoyo a la política federal en ideas típicas del cristianismo anticlerical campesino (“el nefasto Pulpo llamado Clero Católico cuyos tentáculos fueran cercenados por nuestras gloriosas Leyes de Reforma, cobraba nuevos bríos”; “no considerando en manera alguna, lesionados nuestros sentimientos religiosos, ya que, residiendo estos en nuestro fuero interno, los consideramos inaccesibles a influencia extraña”), los

³² Informes de ese mensaje circular los brinda Pablo Castro en su estudio sobre la Cristiada en el municipio de Tenancingo, Estado de México. Aunque no lo detecté en municipios de mi región de estudio, puede asumirse que el mensaje fue girado con carácter general. Ver: Castro Domingo, Pablo. “La construcción de la laicidad en el sur del Estado de México”. En: Hernández, Miguel y Juárez, Elizabeth. *Religión y cultura: crisol de transformaciones*. Zamora, El Colegio de Michoacán: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2003. p. 184.

³³ El acervo del AGN (Presidentes y Dirección General de Gobierno) contiene abundante información sobre la aparición de una serie de actores interesados coyunturalmente en ocupar los espacios eclesiásticos clausurados. Núcleos de vecinos, presidencias locales, maestros estatales, maestros federales, agricultores aislados, asociaciones de mejoramiento local, gestaron una intensa correspondencia con la secretaría de gobernación federal en su pugna por apropiarse de ellos.

³⁴ *Vid* pp.51-55.

³⁵ *Vid* pp. 52-53.

agrарistas del distrito de Chalco reforzarían meses más tarde, a partir de la suspensión de cultos y de los sucesos que condujeron luego a la Guerra Cristera, su disposición militante a favor del estado federal. En diciembre de ese año, por ejemplo, volverían a escribir al presidente para denunciar que en la pulquería llamada “El Atorón del Diablo” se celebraban reuniones de carácter sedicioso a las que asistían católicos del pueblo dirigidos por el cura Cruz M. Flores. En otra comunicación posterior, remitían propaganda incautada en el rumbo de Ixtapaluca, reiterando las denuncias sobre movilización católica en San Gregorio Cuautzingo.³⁶

Como los agrарistas de Cuautzingo (que años después se aliarían a la escuela federal al instalarse esta allí en 1932)³⁷, otros núcleos campesinos de la región tomaron posición a favor de Calles desde el inicio del conflicto. Desde pueblos del rumbo de Texcoco como San Simón escribían al presidente de la república los asociados al Partido Agrarista del Estado de México (una tendencia del Partido Nacional Agrarista favorable a Luis N. Morones, personaje central en la política de Calles hacia la Iglesia): “Los Comités Agraristas de este pueblo y su barrio, por mayoría de los vecinos lo felicitamos calurosamente por viril actitud con los elementos clericales y reaccionarios... Estamos con Ud.”.³⁸

Igualmente se posicionaron en favor de la política federal los afiliados al credo protestante. Aunque su iglesia fue también objeto del control legalista, parece claro que sus integrantes coincidieron con la política federal, que tendió históricamente a verlos con buenos ojos, en tanto lo ayudaban a debilitar las posiciones del Episcopado católico.

El involucramiento de los protestantes sale a relucir en algunos incidentes con la escuela rural federal. Entre los firmantes de la carta en defensa del plantel federal de Huexotla, arriba citada, es posible reconocer la rúbrica de Luz Feroso, quien, por lo peculiar de su apellido estuvo seguramente emparentada con el ministro evangélico Mariano Feroso, (director de la escuela metodista “Benito Juárez”, de Texcoco en 1909³⁹, encarcelado en 1931 por su presidente municipal por oficiar sin dar aviso) y con Pedro Feroso, que por entonces figura en algunas denuncias contra la autoridad municipal por abuso en asuntos relativos a la escuela.⁴⁰

³⁶ AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 28, exp. 15.

³⁷ *Vid* p. 212

³⁸ AGN, Dirección General de Gobierno exp. 104-L-23.

³⁹ AHEM, Escuelas Particulares, Vol. 2

⁴⁰ AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 28, expediente 50.

También hallamos entre los firmantes de la denuncia de reuniones sediciosas en “El Atorón del Diablo” al pastor Abraham Ávila, director del instituto metodista de enseñanza primaria “Hijos de Hidalgo”, anexo a la fábrica de Miraflores, liderando una estrategia agrarista de colaboración colectiva con las políticas de estado federal.

Teniendo como epicentro la peculiar comunidad sociocultural de Miraflores (donde el metodismo se había implantado en 1874 asociado a la fábrica textil del inglés Robertson, logrando interesantes progresos en el impulso de nuevas instituciones culturales), el pastor Abraham Ávila ejerció un notable influjo cultural sobre los agraristas del distrito de Chalco, entre los que predicó el ideario metodista y a los que impulsó en sus movilizaciones socioculturales por la tierra y por la escuela. Al respecto, en un interesante estudio sobre el metodismo en Miraflores, Laura Espejel señala:

El grupo agrarista del pastor Ávila se constituyó con base en los pueblos que pertenecían a la congregación. En sus mínimos apuntes biográficos, él habla de 33 pueblos que obtuvieron la dotación. El 7 de enero de 1927 los representantes de las agrupaciones agrarias de San Gregorio Cuautzingo, San Juan Atzacualoya, Tlapala, Temamatla y Tezoquipa- Miraflores le otorgan en una carta su reconocimiento y le delegan la representación para entrevistarse con el presidente de la república; los firmantes eran en su mayoría metodistas.⁴¹

A partir de 1932, los agraristas metodistas de San Gregorio Cuautzingo, serían férreos defensores de la escuela rural federal, desde la cual librarían una verdadera guerra faccional contra los defensores locales de la religión –los “fanáticos”- que perturbó la vida del pueblo hasta editar uno de los escasos “amotinamientos severos” que conoció en la región la escuela federal. Amigos tenía la SEP tanto en Cuatzingo como en la vecina colonia agraria de Tezoquipa (una de las gestiones emprendidas por el propio Ávila, donde, eventualmente, los ejidatarios tramitarían con la Secretaría el rescate del abandonado plantel del instituto “Hijos de Hidalgo”), como en Huexotla (por donde hallamos a los Feroso), Chicoloapan (a la maestra Membrillo) y Cocotitlán (profesor Giessler). Amigos del plantel y de la política federal, las facciones agraristas con influjo protestante tomaron parte en las nuevas alianzas sociales mediante las que se consolidaba el estado nacional posrevolucionario.

⁴¹ Espejel, Laura. “El metodismo en Miraflores, Estado de México. Una experiencia local (1874-1929)”. Mecanuscrito, Dirección de Estudios Históricos, INAH, s/f., pp. 20-28.

Liberales y masones igualmente hicieron acto de pública simpatía por la política federal. Presente en la misiva del Sr. Samuel Villa, aquel que alertaba a Calles sobre la necesidad de instalar en los pueblos comisarios liberales como medio para lograr el efectivo control del clero,⁴² un liberalismo histórico emerge en otras de las adhesiones locales que recibe la política callista, como las del Partido Liberal “Sebastián Lerdo de Tejada”, de Amecameca, las de los masones de Texcoco y las del Partido Liberal “Texcocano”.⁴³

La suspensión del culto produjo hondas rearticulaciones en la vida de los pueblos. No solo fracturó sus vecindarios en asuntos de la vida pública como la escuela, el templo o el ritual, haciendo aflorar (o atizando) nuevas (y viejas) escisiones faccionales,⁴⁴ trabándolas en un combate de representaciones imaginarias sobre la fe. También introdujo un perceptible proceso de recomposición del espacio público de muchos de sus pueblos, cuyos cascos centrales arribaron a la década del treinta exhibiendo transformaciones que habían hecho emerger escuelas, cárceles y mercados públicos a partir del antiguo espacio eclesiástico.⁴⁵

⁴² Vid nota 66, capítulo primero.

⁴³ AGN, Presidentes, exp. 104-L-23.

⁴⁴ Aquí, a punto de esta última mención al faccionalismo, se impone insertar un comentario al estudio de Alan Knight, “Caciquismo in Twentieth-Century Mexico”, como esfuerzo analítico en torno a la conceptualización de las formas de mediación y representación local aparejadas por el proceso de formación del estado federal posrevolucionario y al papel jugado en el por el caciquismo y por lo que constituye uno de sus fenómenos inseparables: el faccionalismo. Impulsando una percepción del conflicto que mucho interesa a estudios como éste, arraigados analíticamente en el orden local, Knight introduce una reflexión sobre la naturaleza del faccionalismo rural en México. Asumiéndolo como un fenómeno de orígenes difusos en la historia local (que, no obstante, reedita sus oposiciones fundacionales a propósito de los nuevos asuntos del fluir histórico pueblerino), en el que se compenetrán procesos asociados tanto al cacicazgo como a posicionamientos locales más amplios fundados en aspectos de clase, sangre, etnia, territorio y actitud ante la innovación, Knight propone una taxonomía de las distintas *rationales* (lógicas de acción) presentes en la emergencia de procesos de faccionalización. Lo que aquí recibe el trato de faccionalismo (la división más o menos profunda del pueblo en términos de bandos en interacción conflictiva en torno a la escuela) tuvo *rationales* que resulta complejo analizar en términos de las expuestas por el autor. No era meramente un combate entre las fuerzas de la innovación y las del tradicionalismo el que, por ejemplo, configura la oposición faccional entre católicos y protestantes, llevando a sumarse a un elenco adicional de actores locales que participan de ese combate. Tampoco traducían siempre, necesariamente, pugnas entre familias y linajes. A veces traducían constituciones subjetivas de clase, otras traslucían rivalidades entre pueblos. Sin embargo, eran más complejas y dinámicas, requiriéndose, definitivamente, hacer un esfuerzo por captarlas como relaciones inestablemente establecidas en función, primordialmente, del interés y las estrategias por el poder. Revestían algunas de las *rationales* propuestas por Knight, quizás más como atributos de faccionalismos *ideal-típicos*, pero que, en la realidad, eran mixtos, móviles y cambiantes. Ver: Knight, Alan. “Caciquismo in Twentieth-Century Mexico”. En: Knight, Alan. y Pansters, Will. *Caciquismo in Twentieth-century Mexico*, London, Institute for the Study of the Americas, 2005, pp. 1-50.

⁴⁵ Aunque, en lo que sigue, se analizará el papel jugado por el actor federal, debe ser dicho que también las autoridades locales expandieron su influencia al espacio clausurado de los templos, para establecer allí mercados públicos, lavaderos, aulas y prados. Algunas escuelas oficiales se alojaron temporalmente en edificios y atrios, permaneciendo allí a pesar de haberse resuelto el conflicto, como explicaba al presidente Ortiz Rubio el párroco de San Martín de las Pirámides (Otumba), Marcial Sánchez, en agosto de 1930. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 20, expediente 37.

En la nueva situación creada, maestros e inspectores de la SEP tornaron su mirada hacia los bien edificados espacios eclesiásticos disponibles, con la idea de establecer en ellos aulas, parcelas escolares, teatros al aire libre y demás dispositivos anexos al modelo de enseñanza federal. Un nuevo orden micropolítico emergió entonces en derredor de los templos, editándose un profuso proceso de pugna local en el que típicamente se alinearon, de un lado, los intereses de la escuela (y de las facciones que localmente se le aliaban: agraristas, liberales, protestantes, entre otros) y los de la Iglesia Católica (en el que alineaban: “fanáticos”, autoridades locales, sociedades de culto. etc.).

Varias iniciativas por la apropiación de espacios eclesiásticos surgieron de parte de maestros, inspectores y Comités de Educación federales. Por ejemplo, las que el inspector federal Miguel A. Gómez intentó semanas antes de clausurar la escuela de Huexotla, al tramitar ante Bienes Nacionales la cesión de las casas curales de allí y del vecino pueblo de San Bernardino “con el fin de hacer cesar de una vez los ataques de los miembros de la liga religiosa, quienes no dejan al pueblo se disponga de ellas para beneficiar a las escuelas federales establecidas en dichas poblaciones”.⁴⁶ O las que de modo similar realizó a finales de 1927 a favor de la cesión de un lote de terreno anexo al templo de Amecameca, para que sirviese de parcela a la escuela federal del Barrio de San Juan.⁴⁷

Generalmente, el Inspector contó con el apoyo local de núcleos de vecinos. Los de San Pablito, Chiconcuac, por ejemplo, gestionaron directamente ante Bienes Nacionales la cesión de una franja de diez metros del antiguo cementerio, denunciando en ese mismo escrito el accionar de algunos vecinos que habían venido obstaculizando las labores de la escuela al empeñarse en preservarlo intacto.⁴⁸ También lo apoyó en su gestión de la casa cural la fracción de vecinos que defendió en 1926 la escuela de Huexotla, aunque con éxito más bien relativo, pues el plantel sufrió clausura temporal y tuvo que devolver en 1930 los terrenos que empleaba para campo deportivo y teatro al aire libre que “fueron suprimidos por encontrarse instalados en un anexo del templo”. Del mismo modo ocurriría en otros tantos pueblos.⁴⁹

⁴⁶ AHSEP, DEF, Caja 829, expediente sin clasificar.

⁴⁷ AHSEP, DEF, Caja 1146, expediente sin clasificar.

⁴⁸ Juez Auxiliar de San Pablito a Director de Bienes Nacionales, San Pablito, 23 de junio de 1927. AHSEP, DER, expediente 4/11466.

⁴⁹ Como Coatepec-Chalco (cuyas incidencias serán luego tratadas) y el Barrio de San Juan, Chimalhuacan, donde emergieron solicitudes de gestión de templos y espacios anexos.

Sin embargo, en la puja por los espacios eclesiásticos las posiciones federales llevaron las de perder pues la movilización de los católicos logró contener muchas de sus iniciativas y, en un balance somero, puede decirse que los espacios conquistados durante estos años tuvieron una menor relevancia estratégica que las muchas escuelas que vieron hondamente perturbado su accionar por la pugna religiosa, principalmente aquellas que fueron permanente o transitoriamente clausuradas.

El catolicismo local desplegó distintas formas de resistencia a la expansión federal. Un incidente acaecido en el pueblo de Tepexpan en 1929 permitirá introducirnos en una de ellas: el rumor. El rumor, como la concurrencia escolar directa, fueron formas de contención a la escuela federal empleadas por los católicos durante la coyuntura religiosa. Al tiempo que los pueblos se llenaban de rumores sobre las intenciones pedagógicas del actor federal, una nueva oferta educativa – salvacionista y de carácter clandestino- emergió en ellos como mecanismo de contención de la política pedagógica de la Secretaría.

Comentando el caso de la escuela rural federal del pueblo de Tepexpan, el inspector Carlos Mercado afirmaba:

Tuve que lamentar la poca asistencia que en relación con el Censo Escolar es perfectamente nula. Al preguntar la causa... los vecinos me informaron que existe (sic) en el lugar 3 colegios particulares que últimamente y valiéndose de la ausencia profesores por asistencia a cursos de perfeccionamiento a Chalco, se habían apropiado los alumnos que asistían a la escuela rural. Que en el pueblo se ha esparcido la noticia de que el letrado “Esc. Rural Federal”, está diciendo con toda claridad que en ese plantel se formarán soldados para mañana, posiblemente recordando equivocadamente a los antiguos rurales...como el fanatismo reinante en aquél lugar es el que mas mala atmósfera le está creando a nuestra escuela, teniendo como arma poderosa un colegio particular católico... [que] cobra 25 centavos por alumno, asistiendo 80 de ambos sexos..La clase humilde del pueblo, el agrarismo y el capitán destacado manifestaron grandes deseos de ayudar a la escuela y todos los esfuerzos que se han llevado a cabo por lograr que se sostenga, pero el fanatismo por un lado y la clase acomodada por el otro han obstaculizado.⁵⁰

“Rurales del mañana”, “Protestantes”, “Bolshevikis” y demás mitos circularon en el rumoreo local, fincando actitudes de ruptura cultural con algo que, en realidad, no se conocía aún.

⁵⁰ AHSEP, DER, expediente 37/11801.

De accionar un tanto difuso, el rumor limitó el poder de convencimiento local de maestros e inspectores, produciéndole a la escuela federal un clima culturalmente esquivo. Desde el mismo 1923, en el debut de la Secretaría en la región, el clero católico hizo uso del púlpito para constituir la como un enemigo cultural de orden nebulosamente confesional. Decía entonces el misionero Ricardo Sánchez:

...el Clero de acuerdo con el Presidente Municipal (propietario este de una Iglesia), trabajaba activamente obstruccionando la labor de la SEP...[para] dar un mentís a la dolosa propaganda que en mí contra hacía el Clero...no encontraba el medio de sincerarme ante el pueblo que sólo veía en mí al protestante, al bolshevique y al ...que se yo. Cuando los vecinos...vieron que...no se enseñaba culto religioso alguno ni se aconsejaba tal o cual credo político-social...irradió....la confianza...⁵¹

Más por “protestante” que por “bolsheviki” seguramente, la propaganda eclesiástica creaba alarma en torno a la presencia de un enemigo confesional histórico. Aunque mucho se hablase de Calles como el dictador “bolsheviki”, la prédica eclesiástica apuntaba a infundir temor al presunto protestantismo, particularmente en esta región, donde éste había sido una realidad testificada por los católicos.⁵² Así, en agosto de 1926, el Inspector Gómez reportaba desde Acuéxcomac, municipio de Atenco, que la débil asistencia al plantel federal se debía a que “existe en el lugar una escuela particular católica, lo que impide mayor asistencia a la federal por haberla calificado de protestante” Para diciembre la escuela federal debió clausurarse por la competencia que le hacía el establecimiento particular.⁵³ La clausura del plantel significó para la Secretaría de Educación Pública una derrota definitiva en el pueblo de Acuéxcomac, al que no volvería al menos durante el lapso que cubre este estudio. Consumada a finales de 1926, en

⁵¹ Ricardo Sánchez a Director de Educación y Cultura Indígena, Texcoco, 26 de julio de 1923. AHSEP, DER, expediente 706.5.

⁵² Es llamativo que la zona del distrito de Chalco se halla visto casi exenta de la conflictiva confesional del período 1923-1929, transmitiéndonos contados incidentes de agitación religiosa. ¿Tuvo que ver ello con las tradiciones liberales y protestantes que cobraron fuerza en sus pueblos desde el último cuarto del siglo XIX? ¿Tiene que ver la marcada concentración del conflicto religioso en los municipios de Texcoco durante los veinte con la barrera histórica que parecieron representar sus comarcas a la expansión decimonónica del protestantismo? Sobre la agitación ideológica en torno al bolshevismo de Calles puede verse: Caro, Brígido. *Plutarco Elías Calles, dictador bolsheviki de México; episodios de la revolución mexicana desde 1910 hasta 1924*. Bogotá, Imprenta de la Sociedad Editorial, 1927.

⁵³ AHSEP, DER, expediente 11294.

realidad la derrota del plantel federal por la concurrencia cultural de la enseñanza particular confesional se había gestado tres años atrás.⁵⁴

Es difícil precisar cuántas escuelas particulares surgieron coyunturalmente en los pueblos como parte de la ofensiva cultural de los creyentes católicos. En tanto fenómenos de coyuntura, esas escuelas brotaban, a veces, como lo describía el Inspector Sánchez: a instancias de un cura que delegaba en individuos esa misión. Otras, por iniciativa de maestros libres que trataban de insertarse laboralmente con la reorientación de la demanda pedagógica local.⁵⁵ Otras más, por iniciativa de actores como el que reportaba el inspector estatal Antonio Albarrán durante la visita que hizo al pueblo de San Bartolo, Acolman, para esclarecer una denuncia federal sobre presencia de un plantel de inclinación religiosa:

La Escuela es pequeña en cuanto a su personal, pues sólo cuenta como Profesor con el C. Cipriano Aguilar, y con 25 niños inscriptos, de los que concurren por término medio 18. La Escuela fue fundada en 1925.. Su fundador ha sido en otro tiempo Presidente Municipal de Acolman, y después, comisario de San Bartolo... En cuanto a la enseñanza de la religión, creo haber averiguado de un modo cierto...que desconociendo éste la prescripción constitucional que prohíbe la enseñanza religiosa aún en las escuelas particulares, por ser muy raro que en algún pueblo haya siquiera un ejemplar de la Constitución Política...desconociendo esa prescripción, repito, daba algunas explicaciones sobre doctrina cristiana a principios del año próximo pasado...pero desde julio del aludido año 1926...comprendió que aquella enseñanza no convenía ya en la escuela...⁵⁶

Escondidas entre el caserío muchas veces, esas escuelas no formaban parte de la red de planteles particulares de asociaciones religiosas originada en el porfiriato, que parcialmente

⁵⁴ En septiembre de 1923, el misionero Ricardo Sánchez había transmitido a su superior lo siguiente: “pero como a últimas fechas el cura de Tulantongo nombró a una mujer para que enseñe en Acuexcomac la religión católica, varios de los alumnos de la citada señorita [la maestra federal] se pasaron a la escuela católica bajo la pena de excomunión con que amenazó el referido cura.” Ricardo Sánchez, Misionero en Texcoco a Enrique Corona, Texcoco, 15 de septiembre de 1923. AHSEP, DCI, exp. 706.5.

⁵⁵ Un tipo de maestro y de plantel escolar como el que bautizamos en el capítulo segundo como *enseñante domiciliar* (pp. 120-122). Más que “desocupado” –cosa que, en efecto, a veces estaba– se trataba quizás de una lógica de ejercicio del trabajo docente, a cargo de sujetos que lo mismo se emplean en la escuela oficial, que la ocupan para instalar una “anexa” de su propio peculio, o que instalan modestísimos planteles del tipo domiciliar, desocupándose periódicamente por efecto del eterno rezago en el pago y de las limitaciones de riqueza de los padres de familia. El estudio sobre el papel de la enseñanza confesional privada durante el conflicto religioso no ha prestado gran atención a este tipo de maestro y de escuela en el medio rural, deteniéndose más en el escenario urbano y en las soluciones de encubrimiento y clandestinaje generadas allí por las escuelas religiosas y los “grupos” estimulados por la jerarquía episcopal.

⁵⁶ Inspector Antonio Albarrán a Director General de Educación Pública del Estado, Texcoco, 1 de mayo de 1927 AHEM, Escuelas Particulares, Vol. 5.

subsistía en la región hacia mediados de los años veinte.⁵⁷ Valga como ejemplo, por su riqueza expresiva, un incidente narrado por el inspector federal Bartolo Gómez en el mes de julio de 1940, a finales del cardenismo:

me permito hacer del superior conocimiento... que en el Mpio. de Chimalhuacán, según los informes que me han estado proporcionando los maestros federales y estatales, funcionan varias escuelas particulares, clandestinamente, siendo la más importante la de la cabecera... atendida por unas señoritas, a quienes les dicen madres o monjitas y cuentan con el apoyo del cura del lugar y seguramente con el disimulo de las Autoridades Municipales. Difícil es localizar la Escuela porque cuando saben que se les busca cambian de local, repartiéndose por grupos en varias casas... En Xochiaca.. tienen Escuelas Particulares con alguna asistencia las señoritas Josefina y Guadalupe Buendía y Paz Ochoa, restándole alumnos a las escuelas que funcionan legalmente.⁵⁸

Como ha podido verse, en la versión federal la autoridad local figura siempre en alianza con el bloque opositor a la escuela. *Desde abajo*, verdaderamente, una estructura de poder anidada en los cargos de representación político-administrativa del orden republicano (comisarios pueblerinos) es reiterada y extensamente acusada de confrontar los deseos de implantación de las escuelas rurales. Comisarios que no ayudan, que interfieren, incluso a instancias del poder sacerdotal, bajo el mando de presidencias municipales en claro vínculo social con el clero local. Presidencias que, a la hora de las denuncias federales, convalidan el actuar de esos comisarios, sosteniéndolos en tanto miembros del séquito administrativo por ellos mismos designado en pueblos y barrios de su jurisdicción. Presidencias que intervienen a favor del orden de cosas que comienza a conmoverse con el embate federal, que no cumplen con su deber constitucional en materia religiosa. Burocracias estatales que, cuando averiguan (a instancias federales) hechos de boicot confesional, nunca hallan y, cuando hallan, componen.⁵⁹ Presidentes municipales, primeros y segundos comisarios pueblerinos, jueces de

⁵⁷ Varios de los planteles confesionales enlistados en el cuadro 19 (página 119) continuaban a inicios de los veinte. Algunos, como el que sostenía la Sucesión de Concepción Escudero (propietaria de la ex hacienda de Tepexpan), fueron clausurados durante la política de “incorporación” federal.

⁵⁸ AHEM, Escuelas Particulares, Vol. 9.

⁵⁹ El bloque conservador en el nivel local pareció contar con el abrigo administrativo de presidencias municipales y burócratas del poder estatal central. Eso puede afirmarse cuando se hace una valoración global del resultado arrojado por las denuncias de boicot religioso cursadas por la SEP ante la autoridad educativa local a lo largo de esos años. Puntualmente, el inspector estatal se hacía presente en el teatro de operaciones para encontrar –de modo, a veces, enteramente predecible– que nada de lo denunciado existía. Incluso, en relación con el caso de la controvertida escuela católica de la Hacienda de Atoyac, en San Gregorio Cuatzingo, el Secretario General de

instancia, agentes del timbre y otros personajes del poder administrativo local constituyen un reparto estable dentro del elenco de personajes que cotidianamente “obstruccionan” la implantación federal.

La alianza conservadora entre autoridad política local y el poder religioso en efecto pareció tomar enteramente cuerpo en la región de estudio. Más en Texcoco que en Chalco.⁶⁰ Sus sucesos aparentan no haber sido meras percepciones maniqueas de maestros, inspectores y directores de educación federal. Acervos como el de la dirección general de gobierno (AGN) nos confirman lecturas similares, producidas por grupos abocados a la pugna de otros asuntos si bien no distantes de los de la escuela. Incluso existen versiones de la propia administración política local que la denuncian desde dentro, como se verá a continuación.

En la posición de caso que confirma la regla, el presidente municipal de Atenco daba en 1923 esta interpretación al asunto de la violación del sello de clausura impuesto por él a la escuela particular de la Sra. Espinosa de Jolalpa que había denunciado el inspector federal en el pueblo de Acuéxcomac:

A raíz de establecidas en este Municipio algunas Escuelas Rurales por la Federación, el Cura Párroco de Tulantongo señor Aniceto Ramírez, valiéndose del púlpito propaló especies falsas contra las mismas... y de aquí que estableciera en el... pueblo la Escuela de que se trata para restar asistencia de niños a las Escuelas Federales... la señora de Jolalpa dice que ella [no] rompió el sello, lo que parece no ser verdad, porque el citado día 17 vinieron a su casa donde está el plantel los CC. Presidente Municipal de Texcoco, así como el Párroco Aniceto Ramírez, quien ha conseguido el apoyo de dichas autoridades para que no se cierre la Escuela...en concepto de esta oficina, el... plantel debe ser clausurado...me permito suplicar a Ud. se sirva...indicar al C. Presidente Municipal de Texcoco se abstenga de intervenir en asuntos que no son de su jurisdicción porque entre esta Presidencia y esa Superioridad no hay autoridad intermediaria.⁶¹

Gobierno del estado llegó a recomendar a su dueña, la Sra. viuda de Galarza, eludir la clausura del plantel cambiándole el nombre. AHM, Escuelas Particulares, Vol. 5.

⁶⁰ Las presidencias del rumbo de Texcoco comenzando señaladamente con las de la cabecera (Pablo Rodríguez, Juan de Dios Irizar,) son las que mayor noticia de obstruccionismo a la escuela federal ocasionan durante el conflicto religioso (Chimalhuacán, Atenco, Acolman, Tepetlaoxtoc). Tanta, como para motivar la intervención del mando militar señalada.

⁶¹ AHM, Escuelas Particulares, Vol. 5.

Expresa en el clamor por “comisarios liberales” que contrarrestasen la hegemonía del bloque conservador en los pueblos,⁶² los prolijos reportes de inteligencia que en esos mismos años hacen las facciones aliadas al cisma católico *mexicano* describen redes de “contubernio” político-religioso que se elevan de los municipios hasta el centro mismo de la autoridad gubernativa estatal.⁶³

El concurso del cisma eclesiástico agregó densidad al problema del faccionalismo en torno a la institucionalización de la escuela rural federal. Aunque el renacer del cisma durante la Cristiada (1927-1929) no era ya producto de su alianza con el callismo, como señala Mario Ramírez Rancaño, a ojos del bloque conservador los intereses de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana y los de la Secretaría de Educación Pública concurrían en un mismo fin: el fortalecimiento del amenazante poder federal.⁶⁴

Presentes en varios pueblos texcocanos desde los días iniciales de la cruzada federal por el control curricular (circa marzo de 1926), el discurso y el accionar de los cismáticos tendió a posicionarlos en una suerte de alianza con la Secretaría de Educación Pública. La apropiación de templos por los fieles seguidores del Patriarca Pérez,⁶⁵ la denuncia de actividades clandestinas de culto, la denuncia de escuelas de inspiración católica, fueron actos a través de los cuales el movimiento local por el cisma se colocó objetivamente en alianza con la escuela federal, dando pie a la interpretación conservadora de que ambos procesos formaban parte de una ofensiva política común, cosa que hasta cierto punto era cierta. “Hasta cierto punto”, porque una línea de investigación pendiente se abocará en el futuro a mostrar que quienes estaban del lado de la escuela lo estaban también del cisma, operando tanto en uno como en

⁶² *Vid* nota 66, capítulo primero.

⁶³ *Vid* pp. 51-57, en especial la nota número 75.

⁶⁴ El apasionante estudio de Mario Ramírez Rancaño sobre la Iglesia Católica Apostólica Mexicana muestra que el vínculo del cisma y los callistas desapareció tras los sucesos de 1925, cuando fueron tomados los templos de La Soledad y Corpus Christi (México, D.F.) con el concurso de grupos obreros identificados con la CROM. Ramírez señala: “Cumplidos sus objetivos, los altos personeros del régimen buscaron distanciarse de un movimiento religioso que ahora les resultaba incómodo. Ni Calles, ni Morones quisieron volver a acordarse de Pérez Budar, y la... (CROM) no externó más declaraciones de apoyo...”. Ramírez Rancaño, *Op Cit.* p. 189.

⁶⁵ Como señala Ramírez Rancaño, el influjo del cisma fue fuerte sobre todo en los estados de Puebla, Veracruz, Chiapas y México. En este último, los cismáticos contaron con cerca de 25 templos, muchos de ellos en los pueblos enlistados en la nota número 65 del capítulo primero. En otras palabras, la región mexiquense del Valle de México fue un territorio fundamental del cisma. *Ibid*, p. 217

otro ámbito, cosa en la que marginalmente hemos logrado avanzar, ya que entraña una compleja estrategia de construcción de relaciones históricas observables.⁶⁶

Más allá de esto, existen testimonios como el siguiente, debido a la autoría de Manuel Muñoz y los 27 adheridos al cisma que comunicaban al Secretario de Gobernación desde San Bartolo, Acolman:

Que cumpliendo con las leyes de culto, las autoridades municipales dieron permiso para celebrar la fiesta titular del 28 de agosto... cuando el sacerdote de la Iglesia Mexicana se hallaba registrado debidamente ante el presidente municipal, el fiscal del templo, Cipriano Aguilar, se negó a entregar las llaves de la iglesia para la celebración de la fiesta.⁶⁷

A continuación, los firmantes denunciaban que el fiscal del templo obedecía instrucciones de los Caballeros de Colón y que tenía un colegio católico en su domicilio, solicitando al secretario se le conminase a entregar las llaves del templo y a clausurar la escuela. Don Cipriano Aguilar. El mismo al que vimos párrafos atrás alegando desconocimiento de la Constitución de la República como norma práctica en su pequeña escuela, resulta ahora, aquí, también enemigo de los cismáticos.

Así como los seguidores del cisma denunciaban la actividad educacional del bloque conservador,⁶⁸ los leales a la iglesia apostólica romana interpretaban el carácter de la *entente* social que enfrentaban: sus enemigos eran la escuela federal y los seguidores de Pérez Budar. Creyéndolo de ese modo, los leales a la curia romana de la cabecera municipal de Atenco pedían al secretario federal de Gobernación velar por que la correcta gestión que hacían de los

⁶⁶ Parcialmente se ha logrado avanzar en la reconstrucción de relaciones habidas entre los ámbitos de la escuela federal y del templo rastreando genealógicamente a los actores. Entendiendo por método genealógico aquí al análisis basado en la observación y exhaustivo registro de las personas (con sus apelativos), con el fin de poder conocer, por ejemplo, si participaban tanto en los asuntos de la escuela como en los procesos locales del cisma, su aplicación rigurosa permitiría arribar a afirmaciones realmente potentes sobre los vínculos tangibles entre espacios que, por el momento, conectamos en función de piezas discursivas como las arriba citadas. Como en la detección de aquellos protestantes que arriba fueron ubicados, he logrado detectar la participación cierta de algunos miembros de Comités de Educación federales en las actividades de los cismáticos, tratando de cruzar los apellidos de la documentación del AHSEP con la del AGN. Sin embargo, por haber descuidado, en su día, el registro exhaustivo de los apellidos reportados en los incidentes (priorizando más el contenido cualitativo de los sucesos, que la serialidad social que involucraron) el potencial heurístico de esa estrategia se ha visto muy limitado. Alguien que ha corroborado esos vínculos ha sido Miguel Lisbona, en su estudio sobre la Iglesia Católica Mexicana en Chiapas. Ver: Lisbona, Miguel. “La Iglesia Católica Apostólica Mexicana en Chiapas (1925-1934)”. *Relaciones*, volumen XXX, N°. 117, 2009, pp. 263-308.

⁶⁷ AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 28, expediente 34.

⁶⁸ *Ibid*, expediente 12

templos no fuese entorpecida por las confabulación cismática de reclamarlos bajo su jurisdicción, agregando que:

...podría suscitarse entre los vecinos...un conflicto cuya trascendencia no podemos prever, dado que se trata de algo muy hondo para el alma popular, cual es el ataque a su credo religioso...está demasiado arraigado en nuestro espíritu el respeto a nuestro antiguo, rito y es nuestro propósito, por ahora cuando menos, perseverar en el mientras la instrucción laica, eminente laica, que imparte actualmente el gobierno emanado de la Revolución produce sus efectos en la conciencia de nuestros hijos (no subrayado en el original).⁶⁹

Estratégicos en el sentido de no revelar al secretario oposición a la escuela y la pedagogía federal, los católicos de Atenco le hacían saber, sin embargo, que perseverarían en su lealtad a la iglesia romana, al menos hasta que la acción de la educación “eminente laica” que impartían sus planteles operase una transformación en la conciencia de las generaciones jóvenes.

Así las cosas, muchos pueblos vivieron el fuego cruzado del combate entre esos bloques faccionales, que sumaban sus relaciones de fuerza al contenido que tenían, por ejemplo, asuntos como la implantación o expansión del plantel federal en el marco del espacio religioso. En ocasiones, la reacción contra la escuela sobrevino ante los intentos tangibles del actor federal por reclamar jurídicamente esos espacios, como en Huexotla y San Bernardino y otros pueblos donde el plantel hubo de cerrarse, mostrando la absoluta hegemonía del bloque conservador. En otras, los equilibrios de fuerzas mantuvieron prolongadas guerras de posición en torno a la contención/expansión del espacio escolar. Un persistente litigio en torno a la pretensión de la escuela por expandirse a costa del espacio eclesial la envolvió en pugnas locales por bardas, cementerios e, incluso, mitos, como el que se produjo años más tarde en un pueblo situado en el Distrito de Otumba, contiguo a Tepetlaoxtoc donde, según el director de educación federal en el estado, Septimio Pérez Palacios, ocurrió lo siguiente:

En San Mateo Mozoquilpan, el sacerdote hizo creer que el Niño Dios había pasado sobre un terreno que se encuentra tras de la escuela y que había dejado huellas. Con este motivo los vecinos evitaron que se borrasen dichas huellas y al

⁶⁹ *Ibid*, expediente 24.

mismo tiempo no se pudo abrir una parte del local que sumamente cerrado evitaba la entrada de aire y luz a la escuela.⁷⁰

En el caso de San Pablito, Chiconcuac, la contención de la escuela no precisó de mitos para concretarse. Allí la facción conservadora planteó directamente una barrera de contención tangible. Decía el inspector federal al presidente municipal lo siguiente:

“El prof. M. Medina y la J.[unta] de E.[ducación] de San Pablo se quejan a esta inspección de que, un grupo de vecinos... pretende construir una barda frente al atrio de la Iglesia, que en la antigüedad fué cementerio;.. al realizar dicha obra, perjudican grandemente a la escuela federal quitándole el lugar donde los niños tienen su recreo... Este grupo... sistemáticamente... se ha negado a ayudar a la escuela... en todos momentos tratan de hostilizarla...⁷¹

Precautoriamente, bardas y sucesos metafísicos pretendieron *instituir* espacios de cerco a la expansión federal, en la lógica del lenguaje defensivo “por aquí no te entrometas”. En otras ocasiones, la reacción conservadora se expresó ofensivamente, boicoteando y destruyendo la implantación escolar. Desde el pueblo de Chimalpa, Chiautla, el inspector Gómez decía: “También... existe un expediente contra individuos del lugar que nunca han cesado de hostilizar la Escuela Federal, teniendo autorización para demandar auxilio de tropas federales... como cuando trataron de destruir el gallinero porque este se construyó junto a la iglesia del lugar”.⁷²

En síntesis, los días del primer enfrentamiento sostenido por el estado federal con la Iglesia católica representaron un período enormemente conflictivo para los procesos de institucionalización de la escuela rural federal en la región, particularmente en las escuelas del rumbo de Texcoco.

Aunque las tensiones se agudizaron durante los años 1926-1929 (lapso con que se fechan usualmente principio y fin del llamado conflicto religioso), resulta claro que éste se remonta a los días del primer contacto de la escuela federal con el territorio y la sociedad regionales. Sentados sus rasgos genéricos en aquél entonces, la oposición se manifestó abierta y generalizadamente al declararse la suspensión del culto y dar inicio la Guerra Cristera (1926-1929), trayendo para los planteles de la Secretaría días de baja asistencia escolar y de

⁷⁰ AHSEP, DEF, expediente 288.3.

⁷¹ AHSEP, DER, expediente 4/11466.

⁷² AHSEP, DER, expediente 6/11473

permanentes conflictivas locales, que entorpecieron su labor llevándola al grado de retirar sus escuelas de varios pueblos.

A pesar de las alianzas locales que logró concitar -que convirtieron la escuela federal en objeto de disputa faccional al interior de los pueblos- el balance de su acción educacional arroja claros y oscuros. Ciertamente, a pesar de las adversidades, en 1929 la Secretaría lograba sostenerse en la región, contando, incluso, con 8 planteles más que los que tenía en 1925. Algo positivo en lo general, si bien había tenido que retirarse de varios pueblos, a veces de modo definitivo. Resuelto el conflicto en junio de 1929, la escuela rural federal entraba a los años treinta con un perfil regional aparentemente consistente, dispuesta a profundizar la labor de higiene social y modernización productiva que la había hasta entonces caracterizado.

Sin embargo, resulta patente que la coyuntura fracturó aspectos de la vida de las escuelas, como la participación de la infancia. Como vimos al estudiar las bases estadísticas, el año 1926 marca el principio de un declive que se prolongará hasta 1929, produciendo el primero de los dos “valles” que describe la sinuosa línea de tendencia de participación que delineamos. Alcanzada la cima del valle en los años 1927-1928, los acuerdos de cese de hostilidades y el restablecimiento del culto trajeron un nuevo ciclo ascendente de asistencia a los planteles, que alcanzó sólo a restituir parcialmente los niveles previos al conflicto, pero que difícilmente logró, en muchos casos, equipararlos. Aunque la finalización del conflicto trajo años de calma relativa, en los que la escuela profundizó su perfil higienista y productivo (1930-1933), la nueva coyuntura político-pedagógica abierta por la reforma de 1934 que decretaba la educación socialista haría renacer con fuerza los procesos de conflicto vividos en esta etapa.

En las localidades, el ambiente político en relación con las escuelas, los maestros y los inspectores federales quedó relativamente dañado por el conflicto religioso. La reapertura de los templos al culto conllevó el que muchos de los espacios ocupados por la Secretaría durante su clausura tuviesen que ser devueltos, como en Huexotla, donde la escuela perdió, por ello, el campo deportivo y el teatro al aire libre que tenía establecidos en el atrio del templo. O como en Santiago Cuautlalpan (Texcoco), donde el párroco logró recuperar el área donde la escuela tenía sus anexos, generando diversas tensiones todavía en 1932.⁷³ Como se decía en aquél párrafo del inspector Pedro Moreno al reportar, en 1936, el estado de las escuelas de la zona de Texcoco: “los salones de clase que han sido construidos por los pueblos adolecen en su mayor

⁷³ AHSEP, DER, Caja 42, expediente 11461

parte de los siguientes defectos: están mal situados, en su mayor parte anexos a las casas curales, a las iglesias o a los cementerios y en el centro del poblado, asfixiándose la escuela por la aglomeración del vecindario”.⁷⁴ En esos espacios restados a la iglesia, la secretaría comenzaría a sufrir distintas conflictivas tras el reestablecimiento del culto.

Un curioso documento firmado en nombre de la *Unión de Sacerdotes Desocupados* por un sacerdote apellidado Valdespín en septiembre de 1932, sitúa algunos aspectos interesantes del clima sociocultural que rodeaba a la escuela rural federal. Dirigido al entonces secretario de educación, Narciso Bassols, el escrito contiene una larga exposición con las opiniones sostenidas por un núcleo de “humildes sacerdotes, que hemos vivido con las gentes humildes en los campos, convivido sus necesidades y conocemos de sobra su cultura e idiosincrasia” en torno a los problemas de la escuela rural y las vías para solucionarlos.

Centrado en la crítica al bajo salario docente, los excesivos programas de trabajo, la ausencia de una verdadera compulsión escolar y el fracaso en la laicización de la escuela, el escrito incurre en descripciones interesantes sobre lo que ocurría con la actitud de la gente hacia el maestro y la escuela federal tras el conflicto. Leamos tres segmentos ilustrativos:

Aun cuando ustedes creen que a los maestros rurales, se les quiere mucho en el campo y se les adora, nosotros sacerdotes que hemos servido en comunidades donde los hay, sabemos de sobra que se les odia y mas se les odió desde que el muy listo de Portes Gil, nos dio el permiso de volver a nuestras parroquias, pues antes, como faltábamos, el maestro hasta cierto punto, ocupaba nuestro lugar; pero volvimos y la educación rural sufrió su mas aguda crisis, no solo porque nosotros nos presentamos en escena sino porque la gente, fanatizada ya de por sí, cree que nosotros le tiramos a la escuela y aunque esto no es cierto sin embargo los maestros de ustedes son mal vistos y mal tratados....
[el maestro] compra todo mas caro en las comunidades, porque sabemos bien que nuestros feligreses, en tratándose de maestros rurales, les venden todo mas caro, si los huevos valen a cinco en el mercado al maestro se los dan a seis y así proporcionalmente todos los artículos de primera necesidad...
A los maestros de ustedes no los ayuda ni el gobernador, ni el Presidente Municipal, ni los auxiliares, nadie. La gente del campo odia a la escuela y dejándola a su propia iniciativa, a su propia voluntad, a su propio albedrío ¿cuantos años se necesitará para que la educación de la generación actual sea un hecho?⁷⁵

⁷⁴ Vid nota 45, capítulo cuarto.

⁷⁵ Sr. Valdespín a Secretario de Educación Pública, México, D.F., 9 de septiembre de 1932. AHSEP, SP, Caja5, expediente 26.

No es claro el fin perseguido por estos sacerdotes (“desocupados”, seguramente, por las sucesivas políticas de “control sacerdotal” iniciadas en 1926) en su contacto con el secretario Bassols. Más allá de ello, hallándose “desocupados”, sus imágenes corresponden no necesariamente al clima en 1932, sino que reflejan procesos anteriores, posiblemente datados entre 1926 e inicios de ese año, cuando se produjeron nuevos recortes de autorización al culto.⁷⁶ No obstante, sus proyecciones de sentido común tienen algún asidero, pudiendo considerárselas ciertas, en tanto se corresponden con sucesos que continuaron afectando a las escuelas todavía en la víspera de la segunda coyuntura que iniciaría en 1934.

Prudentemente puede admitirse que la opinión del padre Valdespín valía, al menos, para caracterizar al segmento de fieles leales al clero romano en los pueblos. No es de admitirse, desde luego, que el campesinado entero odiase a la escuela. Muchos pueblos siguieron mostrándole apego después de los acuerdos de *modus vivendi* de 1929, con el apoyo contingente de los mismos actores que la sostuvieron durante el conflicto: agraristas, protestantes, liberales y otros núcleos sociales que adscribieron a la posiciones del estado federal.

El interés de la versión radica en la percepción de un cierto clima inmediato al restablecimiento del culto, donde los creyentes de las localidades parecen moverse con un talante que deja percibir cierto tono de desagravio (“y más se les odió desde que el muy listo de Portes Gil, nos dio el permiso de volver a nuestras parroquias, pues antes, como faltábamos, el maestro hasta cierto punto, ocupaba nuestro lugar; pero volvimos...”). Justo por los días en que escribía Valdespín, en pueblos como Atlazalpan, Coatepec-Chalco y Cuautzingo, la pugna entre creyentes y agraristas subsistía, movilizándose las facciones en torno a la defensa (o la reconquista) de los espacios y las posiciones obtenidas (o perdidas) durante la coyuntura. En Coatepec-Chalco, el asunto de la pretensión del inspector federal por retener 3 hectáreas de tierra anexas al templo creó problemas durante todo el año 1931. En Atlazalpan y Cuatzingo se verificaban, en 1932, los plebiscitos sobre la presencia del plantel federal relatados anteriormente,⁷⁷ que perfilaron luego, en el segundo pueblo, un enfrentamiento abierto entre facciones agraristas y “fanáticas”. Como el que preludiaban en 1933 los tres escritos (fechados entre marzo y agosto) del inspector federal Ángel

⁷⁶ En mayo de 1932, el coronel Filiberto Gómez hizo aprobar por la legislatura mexiquense el decreto número 29, que reducía el número autorizado de sacerdotes de 15 a 34. Ver: Gobierno Constitucional del Estado de México. *Gaceta de Gobierno*. Tomo XXXIII, N° 42, 25 de mayo de 1932.

⁷⁷ *Vid pp.* 211-212.

M. Corzo que veremos a continuación. Como se recordará, en San Gregorio Cuatzingo la escuela federal no fue autorizada a establecerse en el pueblo por plebiscito celebrado a inicios de 1932.

En un primer reporte, Corzo señala:

Desde el año pasado he estado pugnando porque en esta escuela se construya un nuevo salón...; en el presente conseguí que se compraran los materiales necesarios que ya están dispuestos...les manifesté que si no se lleva a cabo esta construcción me veré en el caso de reducir el personal...porque no es posible que trabajen en el mismo salón....Este pueblo sufre una honda división religiosa que ha provocado desórdenes y aún crímenes, pero que poco a poco irán destruyéndose porque la escuela ha creado un núcleo importante de agraristas ejidatarios que la ayudan y desean que prospere..⁷⁸

¿Era correcta la calificación de conflicto entre facciones religiosas? Aunque no hemos tomado conocimiento de registros sobre existencia de congregaciones metodistas en el pueblo, lo cierto es que cerca de ese núcleo agrarista actuaba el pastor Abraham Ávila, quien en 1926 (cuando denunciaba las reuniones en el “Atorón del Diablo”) lo hacía como extensión de contactos pretéritos iniciados desde el origen de la congregación fundada por Guillermo Butler y sus hermanos de credo, los pastores Abundio Tovar, Guillermo Sherwell y Miguel Pinto en el pueblo de Miraflores en 1874.⁷⁹ ¿Formaba el agrarismo en Cuatzingo una facción confesional como resultado de ese contacto histórico? Pudo realmente serlo, cosa que vendría a ejemplificar los límites de la taxonomía elaborada por Knight.

Inserta la escuela en esa presunta comunidad confesional, el bando contrario tendió a reaccionar. En otro reporte, Corzo señala:

Como en un principio los católicos fanáticos le hicieron la guerra a la escuela al grado de que no querían que funcionara porque pensaban que iba a atacar sus creencias, les hice hincapié en lo significativo que resultaba la asistencia de

⁷⁸ AHSEP, DEF, Caja 812, expediente 1588/11.

⁷⁹ El influjo metodista sobre Cuatzingo tiene que datar del último tercio del XIX. En 1874, el fundador Guillermo Butler describió de esta manera la estrategia perseguida por la misión en Miraflores: “El hermano Miguel Pinto ha entrado de lleno a nuestro servicio y va a salir en uno o dos días a Puebla y Cholula. Este es el hombre que servirá o será pionero en esos lugares. El hermano Pinto es de Chalco, pronto Ameca [meca] se nos abrirá. Pinto puede hacer ahí por nosotros... y se puede unir a Ameca con Cholula, completaría una línea de misiones que estarán unidas desde esta ciudad (México) a través de Miraflores hasta Puebla. Miraflores da al metodismo el control último del valle más histórico y fértil de México con su población agrícola”. Distante unos 9 kms. de Miraflores, el pueblo de San Gregorio Cuatzingo se hallaba a sólo 4 de Tlalpala, de donde era oriundo el general zapatista José Trinidad Ruiz, alumno del Instituto “Hijos de Hidalgo” y del Instituto Metodista de Puebla, dato significativo como muestra de la trama sociocultural que se trata de señalar. Espejel, Laura, *ibid*, pp 10-21.

tantos niños...La escuela ha hecho evolucionar a este pueblo que en un 18 de julio del año pasado se provocó un escándalo magno por que la Maestra pronunció un discurso exaltando la personalidad del Benemérito y alabando su obra.⁸⁰

En otro encuentro con los vecinos, sostenido en el mes de agosto, Corzo había tratado el tema de:

los prejuicios que ciertos padres manifiestan porque la escuela no enseña religión, exhortándolos a que sigan ayudando.. que se necesita con urgencia el nuevo salón que están construyendo. Me prometieron que pronto quedará terminado. Esta escuela solicitó que se ceda un pequeño sitio colindante con el patio y que pertenece a la Iglesia con objeto de establecer allí los anexos.⁸¹

Ya bastante tensos hacia 1933 los asuntos del faccionalismo religioso en San Gregorio (que seis años antes del plebiscito ya habían medido fuerzas durante los espionajes en “El Atorón del Diablo” y la denuncia del plantel católico sostenido por la viuda de Galarza en la ex hacienda de Atoyac), la solicitud de una porción del atrio del templo constituyó la gota que derramó el vaso. En 1935, en plena cruzada por la escuela socialista, el enfrentamiento faccional alcanzaría el carácter de severo.

Así, reanudando el curso que introdujo el escrito del padre Valdespin, la coyuntura religiosa del callismo no terminó para la escuela rural con los acuerdos cupulares de 1929. Ni terminó para la escuela ni para las facciones cismáticas, que continuarían pulsando con los católicos romanos los templos y la vida pública en muchas de sus localidades. El retorno de los sacerdotes a los pueblos –que, ya en enero de 1931, rebasaban en la región el número establecido en 1926-⁸² rearticulaba, en una suerte de problemático prelude, el camino de la nueva coyuntura que se abriría meses más tarde con la puesta en marcha de la reforma al artículo 3º decretando la enseñanza socialista.

⁸⁰ AHSEP, DEF, Caja 812, expediente 1588/11.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² El decreto de 1926, establecía un máximo de 10 sacerdotes en Chalco y 14 en Texcoco. En enero de 1931, un reporte elaborado por el gobierno mexiquense a instancias del poder federal establecía que en Chalco residían y oficiaban 15 y en Texcoco 17 un 30% más de los permitidos. Ver: Secretario General de Gobierno a Secretario de Gobernación. Toluca, 30 de enero de 1931. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 20. Distintos expedientes.

1.2 La Escuela Socialista, 1934-1940

También la reforma constitucional votada por las Cámaras de la Unión en octubre de 1934 declarando la educación socialista y el monopolio educativo del estado constituyó el claro epílogo de procesos previos de escalamiento en la pugna del estado posrevolucionario por restar hegemonía cultural al poder eclesiástico y conservador. Como sucedió con la Ley Calles en 1926, un tenso preludio antecedió la reforma socialista de 1934. Iniciado probablemente en 1932, cuando el secretario de educación Narciso Bassols introdujo la educación sexual, el asunto de la proyectada reforma al artículo 3º constitucional agitó la opinión pública en torno a la política educacional desde, al menos, 1933, cuando el tema comenzó a ser abanderado por diversas organizaciones estudiantiles y, con toda claridad, desde abril de 1934, cuando el Arzobispo de México, Pascual Díaz, exhortó a los católicos a luchar contra su establecimiento.⁸³

Por ello, a la hora de su puesta en marcha tras la toma de posesión del recientemente electo presidente Lázaro Cárdenas, en diciembre de 1934, la opinión pública de ciudades y campos del país se hallaba relativamente posicionada en términos de adhesión o rechazo.

Como en muchas otras del país, en la región de Texcoco y Chalco la Escuela Socialista generó conflicto social. Sin embargo, frente a otros episodios regionales, el que allí se desarrolló no adquirió mayor notoriedad porque no hubo, como en aquellos, formas de enfrentamiento y violencia severas, que ocasionasen maestros mutilados o muertos. Como había ocurrido durante la coyuntura religiosa de 1926-1929, en la región el nuevo conflicto no sólo careció de rasgos cruentos sino que fue un hecho socialmente complejo, alternándose a lo largo de su territorio con claras manifestaciones de apoyo a la política gubernamental. Fue, asimismo, un proceso diverso en tanto expresión política y cultural, reconociendo nuevamente formas que tuvieron más que ver con la resistencia civil y con el equilibrio entre fuerzas en pugna (ruptura cultural con la escuela, boicot, sabotaje, amotinamiento) que con el tipo de acción social que produjo allí donde hubo, para cualquiera de las posiciones en conflicto, condiciones para el ejercicio irrestricto del poder. En ocasión de esta nueva coyuntura, la región de Texcoco y Chalco marcó el mismo tipo de

⁸³ Respecto del contexto que preludivió la reforma: Lerner, Victoria. *La educación socialista*. México, El Colegio de México, pp. 11-35; Quintanilla, Susana. "La educación en México durante el período de Lázaro Cárdenas 1934-1940". *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CD-ROM, CONACYT, México, 2002.

distancias que la diferenciaron en 1926-1929 de los procesos de conflicto vividos en torno a la escuela federal en otras regiones del país.

Hacia mediados de 1934 comenzaron a llegar a la Dirección de Educación Federal, en Toluca, reportes sobre la circulación clandestina de volantes de filiación católica en los que se alertaba a la población civil sobre los peligros planteados por la anunciada reforma socialista en materia educativa.

De los conservados en la documentación relativa a Texcoco y Chalco, el denominado *Padre de Familia lea Ud. Educación Socialista* representa la pieza de mayor interés por tratarse de un breve folleto explicativo que desarrolla, al cabo de 6 páginas de texto apretado, la visión sostenida por la dirección católica en cuanto al sentido y los peligros entramados por la educación socialista para la familia mexicana. Detectada su circulación en el rumbo del pueblo de Chimalpa, Chiautla, a mediados de 1934, el folleto constituye una extensa interpelación moral a los padres de familia (católicos y no) en relación con lo que constituyen sus deberes y sus derechos en materia de la educación de sus hijos.

El discurso abre su argumentación con una definición acerca de “¿qué es la llamada “educación socialista?””, basada en la idea de que “Calles nos ha evitado el trabajo de disipar engaños. Es el modo “de apoderarse la Revolución de las conciencias de los jóvenes y de los niños”.⁸⁴ Sentado ese principio, pasa a extenderse luego sobre el amenazado derecho de los padres de definir la educación de sus hijos en el contexto de una sociedad moralmente descompuesta por los “hombres de la revolución”, cuyo criterio moral es:

...negar a Dios... atacar y destruir la única religión verdadera...preconizar el robo impune, la prostitución, la embriaguez... preparar la desgracia del hogar, defendiendo el divorcio, dando iguales derechos a la concubina...enseñando el amor libre y toda clase de inmoralidades...cada vez menos Iglesias y menos colegios católicos; cada vez más casas de prostitución y de juego, cada vez más logias masónicas, cada vez más escuelas en que se desnuda a las alumnas delante de los alumnos para “educarlos sexualmente”, es decir para prostituirse.

“¿Quiere Ud. que su hijo y sobre todo su hija pierda su conciencia?” interpela después el autor del discurso, pronosticando que “cuando la haya perdido, los primeros perjudicados serán

⁸⁴ Aunque carece de fecha, el folleto es, sin duda, posterior al 20 de julio de 1934 cuando Calles pronunció esas ideas en el llamado “Grito de Guadalajara”. Ver: Romero de Solís, José. *El aguijón del espíritu. Historia contemporánea de la Iglesia en México*. Colima, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana: Archivo Histórico del Municipio de Colima: Universidad de Colima, 2005, p. 394.

los padres de familia: para los hijos educados con la educación socialista, el padre y la madre son un estorbo a quien hay que acabar, a quien hay que injuriar, a quien no se obedece y no se ayuda”, razón lo suficientemente grave como para que los padres repudien los intentos del gobierno nacional exigiendo su derecho a definir el contenido moral de la educación que desean para sus hijos.

“Los padres de familia tienen obligación grave primero de educar bien a sus hijos; segundo de impedir a toda costa la prostitución de sus hijos”; “Tiene Ud., padre de familia pleno derecho para educar a sus hijos”; “El padre de familia que se deja arrebatar ese derecho merece la maldición de sus hijos” “¿Quiere Ud. convertirse en el asesino de las almas de sus hijos?”, son ideas que forman parte de una larga serie de objeciones de conciencia tras la cual, el objetor pasa a señalar a los padres de familia el deber que tienen de preservar a sus hijos de las amenazas planteadas por la educación socialista. En el ejercicio de ese deber, se destacan cuatro formas de acción entre las cuales cada cual deberá optar según su propio criterio y posibilidades:

El que no pueda otra cosa, que no mande a sus hijos a la escuela. El que pueda más, que castigue por propia mano al profesor o profesora que se haya convertido en corruptor de su hijo o de su hija. El que pueda más, que emplee la acción directa contra el centro corruptor de sus hijos: la escuela socialista. El que pueda más, que vaya a defender a sus hijos de los verdaderos autores de estos atentados. Los de arriba: los masones e intelectuales, los que obligan a los de abajo a violar nuestros derechos y corromper a nuestros hijos.⁸⁵

En tanto estrategia para la acción civil de resistencia, el *crescendo* trazado en esa definición de los *deberes* de los padres de familia conoció en nuestra región básicamente los tres primeros momentos; el cuarto –el enfrentamiento armado con el estado federal por el que optaron quienes sostenían ya la "segunda Cristiada" en otras regiones de la república y en el mismo Estado de México- no conoció en ella ninguna concreción efectiva.⁸⁶ Como en 1926-1929, la protesta social de los católicos contra la educación socialista se expresó esencialmente como un proceso de boicot cultural contra la escuela federal: rumoreo, ruptura de la participación social en la escuela,

⁸⁵ *Padre de Familia lea Ud. Educación Socialista*; folleto; s.a/s.f.e.; página 6

⁸⁶ Aquí es importante recordar, con Guerra Manzo que, a diferencia de la insurgencia católica de 1926-1929, en la nueva insurrección armada conocida como “segunda Cristiada” (1931-1938), la dirigencia católica se hallaba escindida entre quienes abrigaban las estrategias de lucha pacíficas basadas en la resistencia civil (el Episcopado, la ACM, los sinarquistas) y quienes postulaban la necesidad de enfrentar con las armas el renovado combate federal a la religión (la LNDLR). Guerra Manzo, Enrique. “El Fuego Sagrado. La Segunda Cristiada y el caso de Michoacán (1931-1938)”. *Historia Mexicana*, Vol. LV, número 2, pp. 513-575.

ataque a sus instalaciones, amotinamiento y amenazas a maestros, establecimiento de escuelas clandestinas fueron, como entonces aunque en esta ocasión de modo más intenso, las formas básicas de la resistencia civil de los creyentes quienes, al ponerlas en práctica, se confrontaron nueva y quizás más profundamente con las facciones que localmente se aliaban con el poder federal.

Incidentes expresivos de alguna de las formas de acción contempladas en los tres primeros deberes, comenzaron a ocurrir en las escuelas federales de Texcoco y Chalco desde los primeros días del mes de enero de 1935. El once de ese mes, por ejemplo, el inspector federal Antonio S. López, telegrafaba lo siguiente al Departamento de Escuelas Rurales de la SEP:

Sorprendiendo sinceridad campesinos fanáticos azúsanles (sic) fin no mandar sus hijos escuelas federales sino a particulares pretenden abrir y escuelas estado, por lo que suplico influir fin no se permita apertura escuelas particulares vista no ser necesarias esta región por tener cupo necesario para niños escuelas federales.⁸⁷

El *deber* del boicot a la asistencia comenzó a expresarse en la mayoría de las localidades: un menor número de niños acudió a inscribirse a las escuelas federales en enero de 1935 que los que lo habían hecho el año anterior e, incluso, uno todavía menor asistió efectivamente a los planteles durante el primer semestre de 1935. Una valoración del impacto de esta forma de acción en la región es la que presenta el cuadro 35.

Cuadro 35
Tasas de crecimiento en inscripción y asistencia media
a escuelas rurales federales, 1934/35

Distrito	Inscripción	Asistencia media
Chalco*	.6%	-10%
Texcoco**	-24%	-44%

* promedia cifras de 17 escuelas; ** promedia 12 escuelas.
Fuente: Elaboración propia a partir de expedientes escolares.

Como puede verse, fueron otra vez las escuelas de Texcoco las que manifestaron de modo más sensible el boicot escolar motivado por los rumores sobre el contenido presunto de la nueva pedagogía. En promedio, Texcoco sufrió en 1935 cerca de un 25% de caída en las inscripciones

⁸⁷ A.S. López, Inspector Federal a Departamento Escuelas Rurales; Texcoco, 11 de enero de 1935. AHSEP, exp. 200.12

escolares, mientras Chalco experimentó un ligerísimo crecimiento. La asistencia media diaria disminuyó en ambos distritos, pero de modo mucho mayor en Texcoco.⁸⁸

Como es usual, el promedio distrital entraña circunstancias muy diversas. Hubo escuelas del distrito de Chalco -como las de Cuautzingo y Coatepec-Chalco- que vieron caídas del número de inscritos del orden del 59 y del 32 %, respectivamente, a pesar de que la tendencia general en el distrito fuese favorable para las escuelas de la federación. También las cifras agregadas de Texcoco ocultan situaciones cualitativamente relevantes, como la de escuelas del propio municipio que sufrieron descensos de matrícula mucho mayores, como Pentecostés, donde la inscripción cayó un 88%, Tulantongo (71%), San Bernardino (66%) o San Miguel Tlaixpan (32%).

El municipio de Texcoco volvió a ser el escenario de mayor conflicto para la escuela rural ahora socialista. Como en 1923 y 1926, una extendida campaña de movilización en favor del boicot fue promovida desde el púlpito en el prelude de la apertura del año escolar, en enero de 1935. El día 16 de ese mes, por ejemplo, el inspector de la zona dirigió al presidente municipal un escrito solicitando su colaboración para lograr incrementar la matriculación de niños, señalándole que "en muchos casos los comisarios auxiliares no respaldan la labor de los maestros y por el contrario la obstruccionan y sirven a los intereses de los elementos retrógrados solapada o abiertamente", por lo que le pedía "reprimir esta situación haciendo saber a dichos comisarios que están obligados a secundar la labor de la escuela."⁸⁹ En los días por venir, la situación tendería a radicalizarse, como lo revela el acta colectiva que levantaron inspector y varios maestros rurales el día 7 de marzo en la ciudad de Texcoco.

Es interesante citar extensos segmentos del Acta, pues muestran el modo en que operaban estos procesos en el orden de la vida local. Cada profesor dio testimonio de la situación de su escuela.

(Pentecostés) Que al abrir la escuela...se presentaron 9 niños en lugar de 90 que arroja el censo escolar...atribuyendo esta falta de asistencia a que se llevó a efecto en la parroquia de...Texcoco...una ceremonia religiosa a la cual se le hizo grande propaganda y por cuya causa asistieron la mayor parte de los vecinos...y en cuya

⁸⁸ Para el primer bimestre de 1935, la Dirección de Educación Federal calculaba que el boicot había hecho caer cerca de un 36% la matrícula general de las escuelas sostenidas por la Secretaría en el estado. AHSEP, DEF, expediente 230.1.8.

⁸⁹ Inspector Antonio S. López a Víctor Peña, presidente municipal, Texcoco, México, 16 de enero de 1935. AHSEP, DEF, expediente 200.12.

ceremonia el cura...aconsejó a todos...que se abstuvieran de enviar a sus hijos a la escuela federal, atemorizándolos con graves castigos ultraterrenos...por...permitir que se...eduque a sus hijos fuera de las creencia del rito católico...

(San Simón) Que la señora L.P. vecina del citado pueblo se ha encargado como intermediaria del sacerdote---para aconsejar a todos los padres...en el sentido de que no deben enviar a sus hijos a la escuela federal, repartiendo...hojas de propaganda contraria a dicha instrucción...dentro del templo los domingos en que dicha señora enseña la doctrina cristiana a grandes y pequeños...

(Tulantongo) Que el sacerdote católico A.R., vecino de la citada población, hace propaganda contraria entre los padres de familia...por lo cual se ha obtenido una asistencia escolar excesivamente pequeña; que habiéndome presentado ante el Comisario...a pedir su ayuda, me dijo que si iba yo a implantar la educación socialista que no me ayudaría obligando a los padres...sino que haría todo lo contrario, mientras no se reformara el artículo 3°...

(La Resurrección) Que el sacerdote católico M.C. agitó al populacho el día 17 del mes de febrero...en mi contra, a grado tal que estuve en eminente peligro de ser linchada por la multitud, diciendo al pueblo que con tres o cuatro profesoras linchadas y colgadas, vencerían la obstinación del Gobierno de educar a los hijos de todos en equivocadas ideas a la fe cristiana...que fue necesario clausurar dicha escuela por no haberse presentado ningún alumno...haciendo constar...la absoluta lenidad de parte de las autoridades...del lugar, quienes en lugar de darme garantías, se me enclavaban entre la muchedumbre agitada...

(San Bernardino) Que el día 7 de enero...abrió la escuela...habiendo alcanzado una inscripción de 22...pero que el domingo 13 del mismo...el cura...predicó...aconsejando...no mandaran a sus hijos a la escuela...Además, el Segundo Comisario...se encargó...de aconsejar, ofreciéndoles su apoyo, a los padres...para que no mandaran a ninguno de sus hijos...

(Tlaminca y Tlaíxpan) Que el C. M.R., vecino de esta ciudad de Texcoco, ha encabezado un movimiento entre los vecinos de diversos pueblos circunvecinos...habiendo logrado reunir a un número de personas que alcanzaba el importante número de más de 1,200 con las cuales hicieron lujo de derroche en alimentación y bebidas embriagantes para entusiasmarlas a combatir la educación implantada...llegando, después de enumerar los discursos contrarios al Gobierno Nacional y...contra la Secretaría de Educación Pública y de todos los profesores que de ella dependemos, amenazándonos con asesinarlos para que sirviéramos de escarmiento...y de ejemplo para que en otros lugares de la República se cometieran los mismos delitos y así vencer al Gobierno, obligándolo a reformar dicho Artículo...Hacemos constar que las Autoridades...que tuvieron

conocimiento de lo que iba a suceder, no procuraron evitarlo ni intervenir...en nuestro favor...⁹⁰

También declararon en la ocasión los maestros de las escuelas de Huexotla y Tocuila, (cuyo testimonio no se cita aquí por extenso y de difícil síntesis). La suma de estos dos planteles hace que al acta alcance a representar la tercera parte de los pueblos texcocanos (9/27), cosa lo suficientemente expresiva del alcance de la ofensiva sacerdotal. Sin embargo, no eran sólo las escuelas de Texcoco las que resentían el efecto del boicot desde el púlpito. Desde el ya conocido pueblo de San Gregorio Cuatzingo, por ejemplo, se originan reportes de actividad del clero contra la escuela federal desde fines de 1934, lo mismo que desde localidades como Atlazalpan (Chalco), Nexquipayac (Atenco), La Magdalena Atlipac (La Paz) y el barrio de Santiago (Tezoyuca).

La huida de los creyentes de la escuela federal tuvo como rápida prolongación la aparición de un buen número de planteles particulares, tal nos hizo notar el telegrama del inspector López del once de enero, alertando sobre la reorientación de la matrícula hacia las escuelas particulares que se establecían en forma clandestina y hacia las del gobierno mexiquense. Al igual que en 1926, una oferta educacional de carácter alternativo y salvacionista emergió en pueblos, barrios y ejidos de la región como reacción a las políticas culturales del estado federal.

Sin embargo, en esta ocasión la oferta contracultural de los creyentes pareció ser mayor, detectándose también en un espacio geográfico más dilatado. O hubo, en efecto, un mayor y más extendido número de planteles particulares o se tuvo un mejor conocimiento de ellos, ya que las condiciones de observación social sobre los mismos habían cambiado.

¿De qué modo? Por un lado, quizás el hecho de que los aliados locales de la federación hubiesen crecido, conformando redes de espionaje y denuncia más amplias que produjeron *mejor conocimiento* para el estado federal (y para los observadores del presente). Junto a los agraristas de Cuatzingo y los afiliados a la fracción cromista del Partido Nacional Agrario que vimos actuando durante los veintes, nuevos núcleos comienzan a realizar acciones de vigilancia para el gobierno federal desde 1935.

⁹⁰ Acta levantada en la oficina local de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; Texcoco, 7 de marzo de 1935. AHSEP, DEF, expediente 200.12.

Decían, por ejemplo, los firmantes por la Comunidad Agraria de Tlalmanalco en el escrito en que denunciaban la existencia de 3 escuelas particulares de enseñanza religiosa a cargo de las Sras. Concha Sánchez, Simona Casales y Ángela González:

De acuerdo con los principios que sustenta esta Comunidad Agraria, que son netamente revolucionarios le es perjudicial esta clase de enseñanza lla que la mayoría de los padres de familia estan agrupados en esta agrupación y no estan de conformidad de que mujeres netamente biatas esten trastornando los cerebros de la nueva generación que tendra que ser el modelo de las nuevas conquistas...(sic)⁹¹

Fecha el día 7 de febrero, apenas a un mes de iniciado el año escolar, la denuncia de los agraristas de Tlalmanalco se sumaba a las de varias agrupaciones desconocidas durante el conflicto religioso de los veinte, como la *Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur -Estado de México-*, la *Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtlán*, y la *Agrupación Cultivadores de la Sociedad* que efectuaron en estos años labores de vigilancia política e ideológica sobre el accionar de las escuelas particulares.

Pero también pudo influir en el crecimiento aparente del fenómeno de la escolarización particular clandestina, el mejor conocimiento que produjo para la Secretaría de Educación Pública el hecho de que se centralizase en ella el registro y autorización de planteles particulares a partir del día 3 de enero de 1935. Con el monopolio de ese registro, que arrebató al gobierno estatal, la SEP aguzó su capacidad de control sobre escuelas que lograban ocultar su carácter confesional en función de lazos de influencia con la autoridad local, cosa de la que conocimos ya ejemplo con el caso de la viuda de Galarza en la escuela católica de Cuautzingo, a la que el propio secretario de gobierno de Estado de México recomendó cambiar el nombre para eludir la Ley Calles.⁹² Así, con base en esas nuevas atribuciones, el inspector Antonio López procedió, en el curso de los primeros meses de 1935, a recibir y efectuar denuncias relacionadas con planteles particulares de carácter confesional en la ciudad de Texcoco (4), La Magdalena Atlipac, Cuautzingo, Miraflores y Nexquipayac. En el curso de los años 1936 y 1937, el inspector gestionaría la clausura de un buen número de escuelas en Tlalmanalco, Tulantongo, Juchitepec y Coatepec-Chalco, entre otras localidades más.

⁹¹ AHEM, Escuelas Particulares, Volumen 8.

⁹² Vid nota 59 de este capítulo.

El carácter de esas escuelas y de sus maestros se refleja en los reportes de “averiguación” que motivó su denuncia por la inspección federal. Usualmente las denuncias siguieron el tortuoso procedimiento que, con pesar, describía el Director Federal de Educación en un largo reporte relativo a la acción educativa durante el segundo bimestre de 1935, señalando a propósito del amotinamiento que concluyó con el incendio de la escuela de La Magdalena Panoaya:

El caso de referencia fue puesto en conocimiento del señor Presidente de la República quien lo turnó al Ministerio de Gobernación; este Ministerio lo pasó al C. Gobernador del Estado, y este funcionario al C. Presidente Municipal de Texcoco, quien como antes dije, es enemigo de nuestras escuelas y por lo mismo negó ante el C. Gobernador del Estado, no el hecho de haber sido incendiada...sino la existencia de los culpables, sin embargo de ser individuos perfectamente conocidos en aquella región.⁹³

La averiguación de los casos eran generalmente encargada a presidentes municipales e inspectores de escuelas del estado quienes, típicamente, declararon las denuncias carentes de sustento. Como en el caso de la que indagó el inspector estatal Juan Rosas Talavera sobre una escuela confesional semi-clandestina en el pueblo de La Magdalena Atlipac donde encontró que:

El Sr. Francisco Sánchez durante mucho tiempo estuvo prestando servicios al Gobierno del Estado... sirviendo escuelas como la de Chalco y la de Chimalhuacán...se me informó que la Escuela funciona con autorización de la Presidencia Municipal... la escuela cuenta una inscripción de 13 alumnos... El profesor gana \$5.00 pesos semanales, pagados entre todos los papás... funciona en una pieza de una casa habitación y seguramente porque los dueños de ella dejaron colgados en los muros algunos cuadros, se pensó que en el Plantel se impartiría enseñanza religiosa...el C. Secretario del H. Ayuntamiento me hizo saber que, dicho Establecimiento funciona en vista de que la Srta. Directora de la Escuela Rural Federal ha provocado en su contra el disgusto de los vecinos del pueblo y el descontento de las Autoridades del Municipio...⁹⁴

⁹³ Eduardo Zarza, Director de Educación Federal. Informe, Toluca, 31 de julio de 1935. AHSEP, DEF, expediente 230.1.8.

⁹⁴ Inspector estatal a Secretario de la Dirección de Educación Pública. Toluca, 22 de octubre de 1934. AHEM, Serie Escuelas Particulares, volumen 8.

Un ex maestro estatal, evidentemente desocupado, reinstalándose coyunturalmente en la actividad en función del sentimiento de repulsa local que genera la escuela rural federal. Un plantel domiciliario, quizás no tan inocentemente decorado con imágenes de índole religiosa. Una retribución ciertamente corta (20 pesos mensuales vs 80 pagados al docente federal) sostenida por el pago de unos pocos padres de familia lo suficientemente solventes para erogar entre 1.50 y 2.00 pesos como colegiatura mensual. Un maestro formado en las tendencias pedagógicas de las escuelas del estado, más adecuado, seguramente, a los propios conceptos locales sobre el contenido de la enseñanza.

Confluyen en la escuela particular de La Magdalena Atlipac, municipio de La Paz, procesos enteramente diferentes de los que lo hacían en el caso de la también denunciada escuela particular del pueblo de Tulantongo, en Texcoco, donde, según indagó el propio Director de Educación Federal:

Encontramos que en los tres salones contiguos a la escuela de que se habla estaban tres grupos de niños atendidos por las Sras. Ma. Guadalupe Vega... que tiene apariencia de religiosa... y la Srta. Socorro Flores... hija del C. Comisario Roberto Flores. El grupo de niños estaba compuesto como de 25 alumnos... A nuestra llegada un niño corrió a dar aviso a los padres de familia y al momento se reunieron como doce.. en actitud agresiva y desafiante... El Comisario manifestó que él facultó el funcionamiento de dicha escuela a cargo de su hija... en el local que funciona por que él construyó esos locales y que a petición del pueblo. Que quieren un maestro oficial o una escuela oficial que no tenga Art. 3°. Se hace constar... [que] se negaron a firmar [el acta] los vecinos y las personas que hacen de maestros.⁹⁵

La hija del comisario pueblerino y su ayudanta, la mujer con “apariencia religiosa”. Sus nombres no figuran en ninguna relación de maestros al servicio del estado de las que posee este proyecto de investigación, cosa que permite pensar que su situación no era la del maestro particular de La Magdalena que, como muchos otros, oscilaba entre la empresa personal y el servicio en escuelas del estado. Veinticinco alumnos. No eran poca cosa. Eran casi la matrícula total que podía rendir un pequeño pueblo como el de Tulantongo, que, según el censo de población de 1930, tenía 264 habitantes. Luego, entonces, era casi todo un pueblo en busca de una oferta educacional que, como decían claramente, “no tenga Art. 3°”.

⁹⁵ Acta sobre el funcionamiento ilegal de una escuela particular en la casa anexa al edificio de la escuela. Tulantongo, 2 de octubre de 1936. AHEM, Serie Escuelas Particulares, volumen 8.

Quizás confluían en esta escuela de Tulantongo procesos más emparentados con la disolución de escuelas religiosas semi-clandestinas como la de la sucesión de Concepción Escudero contigua a la hacienda de Tepexpan. Sobre ella, el propio inspector estatal Juan Rosas Talavera, delegado para investigar la denuncia federal sobre el funcionamiento de un colegio particular atendido por religiosas, observó que:

...seguramente las maestras, conocedoras de que se había gestionado el envío de un Inspector Escolar, inmediatamente clausuraron su escuela; pues que en el lugar que se indicaba estaba funcionando, absolutamente nada encontré que pudiera indicar la existencia de una Escuela. Por informes obtenidos en la población, me di cuenta de que se había clausurado el Plantel de referencia y que, seguramente, los alumnos se habían distribuido en algunas casas, cosa que me fue imposible precisar..⁹⁶

El “castigo por propia mano” –segundo en el orden ascendente de los deberes a que conminaba a los padres de familia el folleto analizado- dio ocasión a un número relativamente corto de incidentes, en los que sólo hubo una muerte que lamentar.⁹⁷ Entre los conocidos, uno inaugural, bastante sonado, ocurrió en el escindido y tantas veces citado pueblo de San Gregorio Cuautzingo, en la llanura aledaña a la villa de Chalco, donde el profesor particular Antonio Altamirano amotinó al vecindario contra la maestra rural federal Dolores Grimaldo, a la que vituperaron y amenazaron de muerte el día 16 de enero de 1935, justamente cuando visitaba el pueblo un comisionado de la Secretaría de Hacienda con el fin de levantar el croquis de la porción del atrio del templo que se cedería a la escuela rural, según hizo constar el presidente municipal de Chalco.⁹⁸

Asaltos a maestros ocurrieron con cierta frecuencia por el rumbo de Teotihuacan, región que llama la atención por exhibir sucesos más cruentos en materia de conflicto agrario. Robos tras el cobro, intentos de estupro pudieron ser, por supuesto, hechos de delincuencia común, a pesar de que los afectados tendieron a insertarlos interpretativamente como parte de una trama de posicionamientos políticos locales.

⁹⁶ Juan Rosas Talavera a Secretario de la Dirección de Educación Pública.. Toluca, 16 de noviembre de 1935. AHEM, Serie Escuelas Particulares, volumen 8.

⁹⁷ La del ejidatario conocido en el rumbo de Reyes Acozac (localidad contigua a la zona de Teotihuacan) como José Gerardo, en el marco de un encuentro de campesinos con profesores rurales de la zona. AHEM, DEF, caja 3402, expediente sin clasificar.

⁹⁸ AHEM, Escuelas Particulares, volumen 8.

Cuando ocurrió por móviles manifiestamente relacionados con la coyuntura, el castigo “por propia mano” formó parte de los contados amotinamientos que enfrentó en la región la escuela socialista, asociándose, en cierto modo, con la tercer forma de deber militante postulada por el objetor en su opúsculo: el “ataque al centro corruptor”. En los cuatro que documenta el archivo federal (en los pueblos de San Gregorio Cuautzingo, La Magdalena Atlipac, La Magdalena Panoaya y La Resurrección), maestros y maestras fueron insultados y tundidos por la multitud.⁹⁹

El vívido relato de las maestras Rosales y Hernández, de la escuela de San Francisco Mazapa, Teotihuacan, muestra rasgos de ese tipo de incidentes y el modo en que muchos de éstos pudieron haberse visto contenidos por las posibilidades del control militar federal.

Con pena hacemos del conocimiento de Ud. el atropello que sufrimos por los vecinos del pueblo... quienes se presentaron con malas intenciones a las 17 horas del día 8..., procediendo a parar el motor de la bomba en seguida amagaron al maestro...a quien obligaron a cerrar y entregar las llaves, por lo que cerró y subió a darnos parte... cuando nos sorprendieron con insultos y altanería...Yo defendí con entereza el Plantel... y les dije que pediría amparo a las Autoridades de Teotihuacan lo que les causó risa, diciendo en conjunto, que con el Presidente allí, más pronto se apoderarían de todo y que si no teníamos miedo a la muerte en dos minutos llegaría todo el Pueblo a lincharnos. Salieron del salón de clases y una parte del grupo se fue a tocar la campana, otra se quedó... a un lado de la Escuela ... La Srta. Hernández, viendo que peligravamos (sic), en la primera oportunidad que vio salió a hablar por teléfono a la Oficina del Campamento de Pirámides, a pedir auxilio a las Fuerzas

⁹⁹ De los cuatro casos, los de La Magdalena Panoaya y San Gregorio Cuautzingo fueron los más graves. En el pueblo de La Magdalena Panoaya, el conflicto con la escuela socialista tuvo que ser controlado haciendo intervenir a la tropa federal, dado que durante meses el pueblo se mantuvo en disposición de actuar directamente contra los maestros federales. Como en los demás casos, el incidente se originó tras la prédica dominical del sacerdote católico, misma que provocó que, al día siguiente -17 de febrero de 1935- se presentase una turba enardecida que exigía al maestro borrar el rótulo de "escuela socialista", golpeándolo al oponerse a sus pretensiones. Al día siguiente, una comisión de vecinos se presentó ante el inspector federal con la misma demanda, el cual "con objeto de dar tiempo para que se prestara la debida protección al maestro...(manifestó) que ya procedía a pedir instrucciones a la superioridad" lo que, sólo momentáneamente, calmó los ánimos de la grey, pues ese mismo día y también el siguiente volvió a amotinarse frente a la escuela. La tropa federal destacada en el distrito intervino pues la policía de la cabecera no atendió a los llamados del Inspector. Sin embargo, una semana después, ausente el destacamento federal, el pueblo incendió la escuela y se mantuvo amenazante frente a los maestros. A solicitud de la Secretaría, la fuerza federal regresó a La Magdalena y se mantuvo allí de modo permanente. En Cuautzingo, municipio de Chalco, la escuela fue parcialmente destruida aunque, a diferencia de La Magdalena, aquí los actores del atentado no se movilizaron abiertamente sino que actuaron anónimamente, hecho que puede explicarse por la ya comentada escisión faccional entre los vecinos. AHSEP, DEF, expediente 200.12 y 33/11640.

Federales... quienes eficazmente prestaron sus servicios a los pocos minutos... encontrando a su llegada al Pueblo amotinado en las afueras de la Escuela...¹⁰⁰

Frustrada la violencia en el incidente de Mazapa, en amotinamientos relativamente severos como los señalados, el actor federal contó con el rápido concurso de la tropa acuartelada en las inmediaciones. Tras el frustrado intento de linchamiento de la maestra Dolores Grimaldo, fue el propio general Manuel Ávila Camacho quien giró instrucciones a la tropa federal acantonada en Chalco para que impartiese las garantías necesarias para la entrega de los anexos del templo de Cuautzingo. Tras el incendio de la escuela de La Magdalena Panoaya por miembros de la liga católica, la tropa de la 17ava. Zona militar permaneció en el pueblo por espacio de dos o tres semanas.

Sin embargo, tanto el “castigo por mano propia” como “el ataque al centro corruptor” reconocieron en la zona formas de operación veladas, más debidas a la lógica de lo clandestino que a la expresión abierta del conflicto. Quizás como un efecto de la rápida capacidad de reacción de la fuerza militar federal, muchos de los incidentes que es posible englobar en ambas formas del *deber del padre de familia* se realizaron de forma anónima, bajo estrategias clandestinas como el robo y la destrucción de bienes y espacios. Decía el inspector Ángel Corzo en el verano de 1933, hacia los días en que el tema de la reforma socialista comenzaba a ganar adeptos en el debate nacional:

Tengo el honor de enviar a usted la copia al carbón del Of. N° 6, que el director de la escuela de Xochiaca... envía a esta Inspección... quejándose de que fue robada la conejera de la escuela, perdiéndose 7 conejos. Como quiera que muy a menudo están siendo robadas las escuelas de esa región, no obstante de que ya me he dirigido varias veces al C. Presidente Municipal... sin que, por cierto, este funcionario me haya contestado...le ruego se dirija al C. Gobernador del Estado, pidiendo garantías para que esas escuelas que a cada paso están siendo saqueadas materialmente por los malhechores.¹⁰¹

¿Formaban esos ataques parte de alguna corriente de activismo social? ¿Eran mera expresión del adverso pulso económico de los primeros treinta? El hurto consuetudinario de los bienes de la escuela posiblemente halle en la coyuntura económica una buena explicación. No

¹⁰⁰ Directora Rosales a Inspector Federal, Pirámides de Teotihuacan, 9 de julio de 1936. AHSEP, DEF, expediente 34/12288.

¹⁰¹ Director Federal de Educación a Coronel Filiberto Gómez, Gobernador Constitucional del estado. Toluca, 26 de junio de 1933. AHEM, Serie Escuelas Federales, Volumen 2.

obstante, en la percepción del actor federal tales sucesos se inscribían en una aparente corriente de acción social (“muy a menudo están siendo robadas”), idea que conectaban con la concomitante indiferencia de la autoridad local.

El colaboracionismo del nivel local de la administración política con las posiciones conservadoras constituye una constante interpretativa en la documentación federal del conflicto escolar de los años 1934-1940, tal como lo fue durante el primer conflicto religioso, cuando múltiples voces denunciaron la alianza del poder político estadual con las posiciones del clero. Varios de los testimonios hasta el momento vertidos nos lo han venido informando.

Hacia fines de 1937, el director de educación federal en el estado, Sr. Septimio Pérez Palacios, describía directamente así las cosas al Lic. Gonzalo Vázquez Vela, secretario de educación pública:

El anterior Gobierno cometió el desacato de respaldar al clero, que en forma atrevida y descarada, constantemente estuvo provocando a los maestros y haciendo labor sediciosa para que los niños no concurrieran a las Escuelas y exhortaron a los vecinos a que no se acercaran a nuestros planteles, por considerarlos centros diabólicos. En esta campaña fueron afectadas también las Escuelas del Estado, pero el Gobierno Local prefirió, por razones políticas relacionadas con el fanatismo del pueblo, hacerse la vista gorda, ninguna de nuestras consignaciones prosperó y el cierre de una cantidad importante de Escuelas Particulares propiamente católicas lo tuvimos que hacer en forma directa y enérgica, incluyendo un gran plantel de esta ciudad [Toluca], que tenía cerca de 600 alumnos y en el que los hijos de los altos, funcionarios de la Administración, recibían instrucción con su enseñanza de catecismo.¹⁰²

La descripción de Pérez Palacios sobre el gobierno de José Luis Solórzano (1933-1937) permite considerar que, en el plazo 1923-1937, una alianza de alto nivel gubernativo cubrió el accionar del clero en las localidades,¹⁰³ prolongando su capacidad hegemónica y configurando, desde luego, una peculiar historia de implantación de la política escolar federal, pasible de ser

¹⁰² Septimio Pérez Palacios a Gonzalo Vázquez Vela. Toluca, 15 de noviembre de 1937. AHSEP, DEF, Caja 3402, expediente sin clasificar.

¹⁰³ El propio subsecretario de educación Gabriel Lucio escribió en septiembre de 1936 al Secretario de Guerra y Marina: “En síntesis, el movimiento rebelde [se refiere a la “segunda Cristiada”] no tiene importancia, por lo que se refiere al grupo de levantados, pero si la tiene: I.- Porque reciben armas nuevas, municiones, etc. de gentes pudientes del Edo. que nos atrevemos a pensar que son adinerados, católicos y hasta algunos funcionarios.- II.- Este movimiento, fanático en primer lugar, tiene la ayuda de autoridades y vecinos que están bajo la influencia del clero, que aquí en esta Entidad tiene un dominio MAS FUERTE que el de las propias autoridades federales”. AHSEP, SP, expediente 337.2.

contrastada con otras que conoció en el plano nacional la federalización educativa, idea sobre la que volveremos más tarde en el marco de las conclusiones de este trabajo.

De momento, en la valoración que hacía Pérez Palacios a fines de 1937, por acción u omisión, la alta política local había permitido al clero sostener un importante proceso de resistencia civil a la implantación de la escuela socialista. Todavía en ese año –contra lo que conciben ciertos autores en materia de etapas internas de la política educativa cardenista¹⁰⁴- la agitación clerical era importante en varios pueblos. En Cuatzingo, por ejemplo, tras la quema del plantel federal en 1935 la pugna faccional tendió a intensificarse, denunciándose su extensión a los pueblos vecinos de Huexoculco y Cuautlalpan, donde los maestros federales confrontaban un “terrible ambiente”.

Más al norte, en el remoto municipio de Tepetlaoxtoc, la acción de la autoridad municipal resultó en tal grado favorable al cura local que la Dirección de Educación Federal llegó a solicitar su remoción a Carlos Pichardo, Secretario General de Gobierno del estado.¹⁰⁵ Desde Acolman se informaba el accionar de varios sacerdotes, que excedían con creces el número de los autorizados al Distrito de Texcoco, al tiempo que se informaba que “los Municipios de Ecatepec, Acolman, Tezoyuca y Teotihuacan se encuentran dominados por la acción clerical, pues muchas monjas o catequistas de la ciudad de México... se reparten cada domingo en los diferentes pueblos..”¹⁰⁶ En pueblos como Juchitepec, Xochiaca, Xochitenco, en las colindancias sureñas con el Distrito Federal, todavía durante los años 1939 y 1940, el problema de las escuelas de corte confesional seguía siendo objeto de preocupación para la inspección federal.

Pero, a todo esto: ¿qué había hecho, mientras tanto, la escuela socialista?

Claramente, la reforma fue llevada al terreno social con una carencia total de procesos de formación que la anticipasen y que permitiesen al magisterio federal implantarla. Esto es palpable en la documentación escolar, donde los planes de trabajo elaborados por los maestros para 1935 apenas muestran alguna preocupación relativa a los nuevos contenidos preconizados.

¹⁰⁴ Ver: Civera, Alicia. “Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940”. Ponencia presentada en el *Segundo Simposio de Investigación Educativa Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social*. Mecanuscrito, México, 1993.

¹⁰⁵ AHSEP, DEF, Caja 3402, expediente sin clasificar.

¹⁰⁶ AHSEP, DEF, Caja 5803, expediente 913124.

De hecho, muy agitados se hallaban ya “los fanáticos” cuando el inspector Antonio López se propuso desarrollar por vez primera una campaña informativa (para el consumo tanto de padres como de maestros) sobre el carácter de la nueva enseñanza, como se lo había sugerido el presidente municipal de Texcoco en el intercambio epistolar que tuvieron a mediados del mes de enero de 1935,¹⁰⁷ al señalarle que los vecinos de San Bernardino le habían solicitado por escrito aclaraciones al respecto alegando “nos hiciera saber la obligación que tenemos de mandar nuestros hijos a la Escuela, lo que hasta la fecha no hemos hecho porque desconocemos en lo absoluto dicha enseñanza y hasta lo que la palabra “Socialista” significa”.¹⁰⁸

Conciente de esas carencias, a partir de enero, el Inspector implantó los “centros de cooperación” (que fueron reuniones donde el propio López transmitió a sus maestros los “principios filosóficos, contenido y finalidades de la Escuela Socialista”) y los “domingos culturales” (que fueron actividades abiertas al público). El primer “centro” se llevó a cabo en la villa de Chalco, el 27 de enero de 1935; el segundo tuvo lugar en Texcoco una semana después. Esas actividades continuaron, básicamente a su cargo, durante el resto del año.¹⁰⁹

Faltos de orientación, también carecían los maestros locales de materiales curriculares que los ayudasen a transformar su práctica. Hacia el mes de marzo de 1935, el Director de Educación Federal declaraba que “en los meses de enero y febrero... se ha dotado cuando menos a unas 220 escuelas... del único material que ha tenido a su disposición en los almacenes y que consiste en libros de lectura FERMIN, La Vida Rural, cajas de gises...” En otras palabras, sólo en la mitad de las escuelas federales del estado contaban, entonces, con materiales impresos inherentes a la reforma. Hacia septiembre, un recuento del material entregado a los planteles durante el año, especificaba que a la escuelas de Chalco se habían hecho llegar 20 ejemplares de *La Vida Rural* y a las de Texcoco 40 de ese título y 40 del *Fermín*. En Chalco había veinticuatro escuelas rurales. En Texcoco cuarenta.¹¹⁰

Durante todo el primer año de la reforma, el Inspector López se empeñó en una campaña desfanatizante que le creó, quizás, mayores problemas que soluciones. Para mediados de año, no eran ya sólo los “domingos culturales”, sino también los “jueves socialistas” los que

¹⁰⁷ Vid nota 89 de este capítulo.

¹⁰⁸ Víctor Peña, presidente municipal a inspector Antonio S. López. Texcoco, 27 de febrero de 1935. AHSEP, DEF, expediente 200.12.

¹⁰⁹ AHSEP, DEF, expediente 200.12.

¹¹⁰ AHSEP, DEF, expediente 230.1.8.

reclamaban sus capacidades oratorias. El inspector había creado una serie de Sindicatos de Luz Eléctrica como formas colectivas de gestión de la dotación del servicio. Gestionaba también “la ampliación de tierras a los pueblos de Cuautenco, Cuautzingo, Cuautlalpan... Ecatzingo, Nepantla y Los Reyes Zula”. Asimismo, en la mejor tradición jacobina, López se había dado a la tarea de formar “un calendario de todas las fiestas religiosas de la Zona y en cada fecha en que las comunidades celebran las de ésta naturaleza los maestros por su parte verifican festivales de carácter tendencioso para lograr la desfanatización de los campesinos”.¹¹¹

Mientras permaneció al frente de la zona, este inspector asumió un talante discursivo y gestual sumamente radical. El anti-calendario jacobino le valió serios problemas con pueblos como Tequisistlán, del municipio de Tezoyuca, que le objetaron que el plantel laborase durante la Semana Mayor de 1935. El enfrentamiento con los “fanáticos” de La Resurrección, Texcoco, por el asunto de una lámpara de gas que éstos habían retirado de la escuela para llevarla a la Iglesia,¹¹² le hizo merecer una amonestación de parte del jefe del Departamento de Enseñanza Rural, Celso Flores Zamora, quien le solicitó:

...que en todas sus actividades sociales, principalmente las relacionadas con la implantación de nuestras doctrinas socialistas... se sirva proceder con toda ponderación y con mesura, constituyéndose en líder desinteresado... evitando toda clase de fricción... La labor educativa es de persuasión y convencimiento y estima este Departamento que no es clausurando escuelas como debe desarrollarse la lucha y por lo mismo no está de acuerdo con su propuesta de clausura del plantel del pueblo de La Resurrección, y consecuentemente con la donación de la lámpara de gasolina a otro plantel...¹¹³

¹¹¹ AHSEP, DEF, expediente 200.12. Como señala Vaughan, la formación de ese calendario había sido taxativa del secretario Ignacio García Tellez. Llama la atención que dentro de las directrices trazadas por López no se hallasen los Comités de Acción Social, encargados de la conducción de campañas de desfanatización, distribución de tierras, promoción del cooperativismo y de la conciencia de clase. O no los indicó, o el medio no hizo posible su constitución. Vaughan, *ibid*, p. 65.

¹¹² El incidente en torno de la lámpara retirada por los creyentes católicos de la escuela de La Resurrección se analizará en detalle en el siguiente capítulo.

¹¹³ La objeción de Flores Zamora en: AHSEP, DEF, expediente 230.1.20. Un mes más tarde, Flores Zamora hacía la siguiente reflexión al Director de Educación Federal en el Estado de México, a partir de la transcripción de una cita de V.I. Lenin que dice: "La lucha contra la religión no debe limitarse ni reducirse a la prédica ideológica y abstracta. La lucha debe eslabonarse con el movimiento de clase práctico y concreto..." recomendándole indicar a sus maestros "no ostenten actitudes demagógicas y extremistas contra la Religión, pues que en lugar de provocar el convencimiento no se obtiene más que un recrudecimiento del fanatismo..." Ver AHSEP, DEF, expediente 230.1.8.

Sin embargo, el talante radical de la campaña informativa y el activismo parecían cosas enteramente centradas en la figura del inspector López. A mediados de 1935, cuando las tensiones rozaban un momento álgido, la Secretaría (aparentemente) decidió un cambio estratégico, consistente en fraccionar en dos la 1ª Zona de Inspección Federal (que reunía los distritos de Texcoco y Chalco), creando una segunda zona sólo con el de Texcoco. Excluyendo a López del contacto con los vecindarios más “fanáticos” del distrito de Texcoco, la Secretaría pudo, así, calmar los ánimos. Traído de la dirección de educación federal de Chihuahua, el Inspector Pedro Moreno (hombre más sereno y claramente mejor compenetrado con las aristas curriculares de la nueva enseñanza) pasó a hacerse cargo de la nueva zona. En su primer informe de inspección, Moreno describía lo siguiente:

Al ponerme en contacto con los maestros pregunté a cada uno de ellos si sus actividades docentes y como promotores de bienestar en la comunidad estaba proyectada de antemano en algún plan de trabajo. Por ellos mismos supe que hasta entonces, la mitad del año escolar, no habían elaborado ningún plan de acción y que solamente obedecían a los "programas de enseñanza" o mejor dicho, a los viejos programas de materias con sus listas de temas. Como los mismos me informaran que la mayor parte de las escuelas a su cuidado sufría un colapso, pues que los vecinos no solamente no enviaban a sus hijos a la escuela sino que le negaban toda clase de colaboración, debido a que no estaban de acuerdo con las modalidades del carácter de la enseñanza socialista; y que en esa virtud no podían siquiera, desarrollar normalmente su programa de materias de enseñanza ni desarrollar actividades para mejorar las condiciones materiales de la escuela ni de la comunidad.¹¹⁴

Y, al parecer en efecto, a 8 meses de implantado el programa socialista distaba de encontrarse en las escuelas, no sólo como soporte material sino, de modo más relevante, como propósito intelectual en los docentes. Estos quizá estaban al tanto del enemigo cultural que confrontaban –el Acta lo muestra claramente- pero posiblemente no tanto de sus sentidos y derivaciones pedagógicas. En otras palabras, mucho de lo acontecido con la reforma se limitaba a las interacciones sostenidas por el inspector y por los cuatro o cinco conferencistas que lo acompañaban en sus pláticas con maestros y campesinos.

Juzgándolo a partir de los informes y planes de trabajo de los maestros rurales, puede decirse que la reforma comenzó a plasmarse en la vida de las escuelas (de modo todavía

¹¹⁴ Pedro Moreno, Inspector a Director de Educación Federal. Informe. Texcoco, 24 de agosto de 1935. AHSEP, DEF, expediente 201.5.

disperso) hacia finales de 1936, cuando planteles como el de Coatepec-Chalco celebraron sus pruebas finales con actos paralelos donde los alumnos declamaron piezas como “Goyo El Caporal”, “Alma Proletaria” y “Martillos y Yunques”; donde se cantó “La Internacional”, “La Varsoviana” y la “Marcha y corrido del agrarista” y donde se presentaron dramas como “Revolución Redentora”.¹¹⁵ Sin embargo, otros informes de labor escolar de 1936, en planteles como los de Tequexquahuac, San Pablo Izayoc y Tecuanulco, en el municipio de Texcoco, dejan claramente ver que los asuntos de la agitación clasista y la desfanatización todavía no ocuparon un lugar relevante en su talante cultural.¹¹⁶ Las pruebas finales de ese año en la escuela de San Martín Xico, Chalco, se enmarcaron en un evento cultural donde simplemente se declamaron “El Sol”, “La Muñeca” y “Volveremos pronto”.¹¹⁷

Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla señalan que a partir de 1936 “disminuyó el énfasis en el combate contra la religión. Los programas destacaban la necesidad de que niños y adultos se organizaran con el fin de mejorar la vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos de obreros y campesinos y defenderse de los abusos de las autoridades”.¹¹⁸ En el caso del accionar de la Dirección Federal de Educación en el Estado de México esta afirmación habría de matizarse, señalando que los signos de un efectivo relajamiento de la confrontación con el poder religioso se produjeron, allí, más bien a partir de 1937, fecha para la cual comienza a ser clara la preocupación porque las escuelas den paso a un trabajo más centrado en el mejoramiento de la comunidad y en la divulgación de los derechos sociales establecidos en la constitución federal de 1917. Durante casi todo el año 1936, la Dirección de Educación Federal sostuvo una importante actividad “desfanatizante”, que básicamente consistió en el control de las escuelas religiosas y la denuncia de actividades de culto no autorizadas. Fue el despliegue de esas actividades el que condujo al director de educación federal a elaborar el informe antes aludido sobre la débil colaboración del gobierno local.¹¹⁹

¹¹⁵ AHSEP, DGEPET, expediente 6/11755.

¹¹⁶ AHSEP, DGEPET, expedientes 6327/20; 3620/10; 6290/25.

¹¹⁷ AHSEP, DGEPET, expediente 12061.

¹¹⁸ Quintanilla y Vaughan, *Op. Cit.* p.20

¹¹⁹ Semanas antes de elaborar el informe referido (*Vid* nota 102 de este capítulo), Pérez Palacios señaló al Director General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios que: “con toda oportunidad esta Dirección... giró instrucciones a los CC. Inspectores en el sentido de que procedieran a controlar las escuelas Particulares... dentro de su jurisdicción, o en su defecto proceder a su clausura en caso de que se resistieran a llenar los requisitos legales... encontrándose que funcionan CATORCE en todo el estado, algunas atendidas por monjas católicas... Todas ellas se han negado a acatar la Ley con diversos pretextos, pero tampoco ha sido posible su clausura en virtud de que las Autoridades Municipales de las poblaciones en que están ubicadas han solapado su funcionamiento y no prestan ninguna ayuda... Por lo que, opino para tener éxito en el cumplimiento de las

A fines de 1936, el director de educación federal en el estado, Septimio Pérez Palacios (como ha podido verse, un hombre bastante comprometido con el control de las actividades del clero) lanzó un Plan de Trabajo para 1937 que claramente acotaba la labor de las escuelas a “cuatro aspectos fundamentales e íntimamente relacionados”: “Económico y Material”, “Cultural y Recreativo”, “Higiénico” y “Mejoramiento de los Maestros”.¹²⁰ En el nuevo entendido, el asunto de la “campaña desfanatizante” quedaba ahora genéricamente subsumido en el renglón “Cultural y Recreativo” que, en la visión de Pérez Palacios, comprometía a maestros e inspectores en el conocimiento de aspectos de la vida de las localidades como: “¿qué explicación dan a los fenómenos naturales? Supersticiones que tengan. Religión predominante. Grado de fanatismo. Explotación de que sean víctimas por sus creencias y por su incultura”.

En lo sucesivo, la labor escolar impulsada por los inspectores en torno al tema de la religión tendió más al diagnóstico cultural que al activismo y la confrontación política con el clero, restando a la implantación de la reforma educativa una de sus aristas más conflictivas, como lo señalan Vaughan y Quintanilla. En febrero de 1940, en una clara anticipación de los cambios que sobrevendrían dos años más tarde, en 1942, cuando el sistema modificó sus políticas escolares, reformando sus currículos y movilizándolo hacia las aulas parte del trabajo comunitario que realizaban sus docentes,¹²¹ la Circular N° 12 de la Dirección de Educación Federal recomendaba a los Directores escolares “en vista de que elementos agitadores han emprendido una nueva ofensiva en contra de la reforma del Art. 3° Constitucional” desplegar un campaña:

disposiciones de esa superioridad sería necesario que se comisionaran personas de esa Secretaría que con la ayuda de la Jefatura del Sector Militar de cada uno de estos lugares se clausurara todas las escuelas particulares que sigan negándose a incorporarse a los sistemas educativos de la Federación”. AHSEP, DEF, expediente 288.12.

¹²⁰ Esa taxativa de definición de la labor escolar subsistiría hasta 1940, modelando de un modo cada vez más rutinario los informes de los inspectores, que perdieron la libertad expositiva que antes tuvieron para adecuarse a la lógica de esos cuatro aspectos. Ver: AHSEP, DEF, Caja 2860, expediente sin clasificar.

¹²¹ De la Peña sintetiza muy bien el carácter de las reformas de 1942: “Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional... El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas.... La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato... La Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a escuelas normales rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México.. Las Misiones Culturales se reorganizaron...pero desarticuladas de las escuelas...”. De la Peña, Guillermo. “Educación y cultura en el México del siglo XX” En: Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, Tomo I, pp. 76-79.

procurando por todos los medios que los Maestros tengan a su alcance, pero especialmente por medio de pláticas y aprovechando las reuniones de carácter social, hacer comprender a las autoridades y vecinos de nuestros pueblos que la Escuela Socialista no es antirreligiosa, como dolosamente lo sostienen los agitadores, sino que es la Escuela de Trabajo, en el mas amplio sentido de esta palabra... Y para evitar toca sospecha a los malintencionados, los educadores de la niñez invitarán a las autoridades y vecinos de los pueblos para que visiten con frecuencia a los Planteles educativos, con el objeto de que tomen nota de las actividades que allí se desarrollan y puedan personalmente convencerse de las bondades de la Enseñanza Socialista. Pero con el fin de que la Campaña de referencia pueda ser de resultados efectivos, es absolutamente indispensable que los Maestros...se dediquen, antes que todo, a desarrollar labores que positivamente beneficien a la niñez y a las comunidades, olvidándose por completo de provocar conflictos y luchas estériles de todo género, haciendo que la Escuela se convierta en un Centro de amenas e interesantes enseñanzas y que el Maestro aparezca ante los ojos de nuestras clases obreras y campesinas, como ejemplo vivo de laboriosidad y provechosas iniciativas.¹²²

Sin embargo, la contención del activismo político de los maestros sugerida por la Dirección a través de la Circular N° 12 de febrero de 1940 parecía, a lo más, concretar normativamente propósitos que los Inspectores habían asumido prácticamente desde algún tiempo atrás, como permite pensarlo la afirmación que, con toda naturalidad, hacía el inspector Pedro Moreno al presentar su Informe de trabajo relativo al año 1939, al señalar: “Los maestros de esta Zona continúan sosteniendo el principio básico...: no distraer el tiempo que los horarios marcan...en otras actividades, ni políticas, ni gremiales ni de otra índole que no sean las estrictamente dedicadas a transmitir conocimientos a los niños”.¹²³

Así, como puede desprenderse de lo que hemos venido analizando, la implantación de la reforma al artículo 3° en la región de estudio se mostró como un proceso en el que el actor federal jugó, principalmente, un papel defensivo. Ninguna política de cambio había, en los hechos, sido llevada a la práctica al dar inicio el año escolar de 1935 cuando el boicot de los creyentes a la escuela se hallaba ya en marcha. Obligada a reaccionar defensivamente ante la movilización de los católicos, la inspección de la primera zona escolar federal en el estado desplegó durante todo el año 1935 y 1936 una campaña de información que pareció no haber transformado sustantivamente las prácticas escolares hacia los días en que la propia política

¹²² Circular N° 12, Toluca, 15 de febrero de 1940. AHSEP, DEF, Caja 3338, expediente 3958/52.

¹²³ Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal. Texcoco, 6 de enero de 1940. AHSEP, DEF, Caja 3323, expediente 3943/4.

general del régimen sufría la reorientación global que tendió a detener la confrontación con el poder religioso. En el Estado de México, esa reorientación comenzó a manifestarse en los planes y programas de trabajo desarrollados por las escuelas desde inicios del año 1937, que tendieron a privilegiar aspectos más vinculados con el mejoramiento y la organización de la comunidad que con la oposición al poder y al conocimiento religioso.

De esta forma, la coyuntura local-regional replicó la gran negociación cultural efectuada en el plano nacional por los reformadores cardenistas que destaca Mary Kay Vaughan, haciéndolo, ciertamente, dentro de un cierto contrapunto local que mueve, como fue señalado, las periodizaciones asumidas. Un pulso aparentemente local movió ligeramente el parteaguas que algunos ven en 1935, para situarlo en 1937. Algo allí hizo también anticipar la radical contención final que Vaughan sitúa “después de 1938” cuando “Cárdenas le cortó las alas radicales a la SEP”, mostrándonos un pulso descendente del radicalismo en el Estado de México (o en el accionar, al menos, de las cinco inspecciones escolares en que se subdividía por entonces nuestra zona) en la política cultural de los planteles desde 1937.¹²⁴

¿Una peculiar periodización local? Con toda seguridad, asumiendo sencillamente la idea de procesos de implementación regionalmente diferenciados que convalidan los distintos estudios sobre la coyuntura escolar cardenista.¹²⁵ Sin abandonar el ámbito metodológico indiciario que pretende este estudio para buscar en detalle correlatos del pulso mayor de la política estatal en la vida escolar, es posible pensar que tal lógica de implementación debe en alguna medida su impronta a la transición gubernativa estatal de 1937 y a la recomposición final del poder que desencadenó la ruptura de Cárdenas con Calles y los callistas. La salida del gobernador Solórzano, la puja electoral que llevó a Wenceslao Labra al gobierno del estado mueven, seguramente, las bambalinas de la escena escolar chalca y texcocana.

Quizás en asociación con esas recomposiciones locales de la política nacional fue por lo que, más allá de su aparente derrota (o reflujo convendría mejor decir) la coyuntura cardenista representase el momento álgido de la federalización de la enseñanza en el plano local.

¹²⁴ Ibid pp. 40 y 67. Se llama la atención sobre diferencias de matiz en la visión de periodización interna de la política en los dos últimos textos citados de la autora.

¹²⁵ Al respecto, como un *petitio principii*, el estudio metódico de la bibliografía citada en la nota 2 deberá arrojar una multiplicidad de lógicas y calendarios locales de implementación durante la coyuntura cardenista. Una interesante reflexión sobre epistemología y método en la historia regional de la escuela se hace en: Rockwell, Elsie. “Mirando hacia el centro desde los estados”. En: Martínez, Lucía y Padilla, Antonio. *Miradas a la historia regional de la educación*. México, Universidad Autónoma del estado de Morelos: Miguel Ángel Porrúa, 2006, pp. 51-76.

Desmovilizada en su anticlericalismo, llamada al orden, la escuela socialista fue, sin embargo, capaz de concitar en la región un amplio espectro de alianzas locales que expandieron de modo importante el radio de sus escuelas.

Del lado federal continuaron estando los agraristas, que si bien parecen no haber obtenido más tierra, obtuvieron, posiblemente, mayor seguridad y nuevos canales de intermediación con el poder central. Siempre prestas a la “vigilancia ideológica” en favor del estado federal, las agrupaciones agrarias citadas (aunadas a las que, en la transición cardenista, tienden también lazo a sus políticas) dan muestra de haber comenzado a acceder al poder municipal. Órgano directamente impulsado por Cárdenas, la URAS (*Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur - Estado de México*), la *Unión de Libertadores Revolucionarios del Sur y Centro Plan de Ayala Primera División*, la *Unión de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco*, la *Unión General de Obreros y Campesinos de Amecameca*, la *Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtitlán*, se hallan en la tramitación y extensión de la escuela a pueblos como San Pedro Nexapa, Santa Isabel Chalma, Zentlalpam (en el municipio de Amecameca, donde el agrarismo accedió al poder con la presidencia del Sr. Alfonso Castro entre 1936 y 1938);¹²⁶ como Chimalhuacan-Chalco y Tlacotitlán (del de Ozumba, cuya cabecera fue gentil y elocuentemente cedida a la SEP al subir al poder el Sr. Alfonso Reyes –tesorero del Comisariado Ejidal- en 1935),¹²⁷ o como San Juan Tehuixtitlán (de Atlautla), dando cuenta de una fracción importante del empuje federalizador del lapso 1935-1939.

Agraristas de prestigio, como el ex coronel zapatista Trinidad Tenorio (no se confunda con su tocayo, el antes citado general Trinidad Ruiz, oriundo de Tlapala, Chalco, donde la escuela federal ingresó en 1938) muestran su alianza regional con la política federal. Nacido en Juchitepec, el coronel Trinidad Tenorio es el firmante de una denuncia contra la escuela rural oficial del pueblo de Ayotla, Ixtapaluca, en diciembre de 1937, en la que acusa al terrateniente Pedro Trueba¹²⁸ de apadrinar la difusión en el plantel de entremeses religiosos como “La Aparición de la Virgen de Guadalupe”.¹²⁹

¹²⁶ AGN, Presidentes, Guía Lázaro Cárdenas, expediente 544.2/14.

¹²⁷ *Vid p.* 175.

¹²⁸ Posiblemente emparentado con el diputado local Trueba, sonado enemigo electoral de los agraristas, que parecieron obtener del presidente Cárdenas una intercesión favorable, pues lograron revertir sus conatos de imposición en el certamen de 1935. AGN, Presidentes, Guía Lázaro Cárdenas, expediente 544.2/14.

¹²⁹ AHSEP, DEF, Caja 3402, expediente sin clasificar.

Agraristas del rumbo de Tezoyuca, como los del barrio de Santiago, o los de San Francisco Mazapa y del barrio de San Juan Evangelista, en Teotihuacán, fueron, también, los que abrieron paso a la escuela rural federal en la expansión cardenista, aunque su acceso al poder municipal en esos, podría decirse, recalcitrantes pueblos texcocanos seguiría estándoles vedado.¹³⁰

Las cabeceras municipales, espacio por el que se (re)inaugura una vertiente de expansión escolar cancelada desde 1924, son el marco de acción de alianzas importantes. Tanto por el ascenso al poder de candidatos del agrarismo local, como por ser medio en el que florecen núcleos de acción cultural que comienzan a identificarse con los fines del régimen. Ligas Femeninas, sociedades de acción cultural, sociedades de padres de familia como las ya citadas de Amecameca y Atlautla (que solicitaron la federalización escolar de todos los pueblos de la circunscripción en 1936),¹³¹ amén de los numerosos partidos liberales autonombrados cardenistas que emergen en la coyuntura, forman parte de los núcleos ciudadanos que hacen avanzar la federalización escolar de las cabeceras.

A más de las sociedades de padres de Amecameca y Atlautla, otro ejemplo de alianzas de cuño urbano que se abren a la política federal en las cabeceras lo brinda el caso de *Sociedad*

¹³⁰ Así resulte extensa, resulta ilustrativa y amena la descripción de las dinámicas que enfrentaban localmente a la escuela socialista con el bloque conservador. Opinando en 1936 sobre una denuncia contra sus maestros en el barrio de Santiago, el inspector Pedro Moreno indica: “. los cargos que el Jefe de la Zona Ejidal 14-5 hace en contra de los maestros... son absolutamente infundados. Del conocimiento que el suscrito tiene de los hechos, se desprende que los tres barrios que forman el pueblo de Tezoyuca, han estado desde hace muchísimos años en constante pugna y por diversos motivos. Que siempre los vecinos de los barrios de la Ascensión y de la Resurrección han tenido la hegemonía de los asuntos del pueblo y que los vecinos del barrio de Santiago han tratado de no inmiscuirse más en cuestiones políticas y se han consagrado a atender sus trabajos particulares... y a engrandecer a su barrio. Con esta finalidad consiguieron el establecimiento de la Escuela Federal que, una vez establecida, ha sido objeto de enconados ataques por parte de vecinos de los dos barrios que se mencionan antes y hasta de los maestros del Estado que atienden las escuelas de la Resurrección y de la Ascensión, tildando a la nuestra de Socialista, hereje y quien sabe cuantas cosas más. Entiendo que el maestro encargado de la escuela del Estado para los niños de los dos barrios...ayuda en sus oficios al cura del pueblo, se pasea en las procesiones y obedece las insinuaciones del cura para intensificar la campaña en contra de nuestras escuelas... El año pasado se dio el caso de que algunos vecinos de los barrios en pugna contra el de Santiago tirotearon la escuela. Esta circunstancia [los] obligó...a nombrar una guardia que convenientemente armada permanecía dentro de la escuela noche a noche al cuidado de los maestros... [Los] representantes del Departamento Agrario deben realizar entre los agraristas del País, en apoyo a la labor que realiza la Secretaría de Educación... una labor de convencimiento entre los campesinos que solo están con el Gobierno para recibir los beneficios de la Revolución, pero que, ideológicamente son fuertes enemigos de las Instituciones y los principios establecidos. Como casos concretos tenemos en la zona los pueblos de Pentecostés y de Tulantongo que a pesar de que están en posesión de sus Ejidos se han declarado enemigos jurados de la escuela y de los maestros que las han servido prefiriendo que estén clausuradas actualmente”. AHSEP, DEF, expediente 344.5.

¹³¹ *Vid* p. 170-171.

Fraternal Tezoyuquense “Fuerza, Luz, Vida”, cuyo domicilio se hallaba llamativamente establecido en el N° 4 de la Plaza de Garibaldi, en la ciudad de México.

En octubre de 1930, la sociedad lanzó un puente de alianza con la Secretaría de Educación Pública al poner directamente al tanto al “Ministro” de sus acciones en favor de la ilustración local, informándole del destino tenido por los 295 ejemplares del libro “El Sembrador” que habían antes gestionado. En su misiva al secretario, el presidente de la sociedad Sr. Gerardo Valencia, indica que esos ejemplares, más los “comprados con el producto de los festivales y los de la cooperación de la misma Sociedad” se habían entregado a los colegios de la cabecera, agregando:

Que como esta Sociedad fué hostilizada, por las autoridades de aquella población, suspendimos nuestras gestiones para seguir cooperando en una obra del todo noble; pues aparte de que esta sociedad no es su intención crear dificultades con ninguna autoridad, nuestros estatutos prohíben hacer cualquiera labor ajena a sus principios.¹³²

Problema por la celebración de “Kermesses” escolares era el que por entonces tenían con el presidente municipal de Tezoyuca los miembros de la Sociedad Fraternal, que las había promovido en este pequeño municipio de 11 kms. cuadrados y 1348 almas (1940), integrado por la cabecera, sus tres barrios y el pueblo de Tequisistlán. Sólo en dos escuelas habían podido aquellas efectuarse: la oficial de la cabecera y la federal de Tequisistlán.

Casi tres años más tarde, en la escuela federal de Tequisistlán se reportaban nuevos incidentes conflictivos entre la presidencia municipal y la fiesta escolar. Según escribía al jefe del Departamento de Enseñanza Rural el propio presidente municipal:

Tengo el honor de comunicar a usted aun con pena pero de una manera obligatoria con mi carácter de Presidente Municipal .. y cumpliendo con lo dispuesto por el artículo 54 de la Ley General de Educación Pública.. que el profesor rural de la Escuela Oficial de Niños del pueblo de Tequisistlán y dependiente de la Dirección a su muy merecido cargo, no obstante habersele hecho conocer las disposiciones contenidas en el citado artículo 34...continúa verificando bailes en el interior del Templo del saber y de carácter lucrativo y disque ser infantil, toda vez que en el mes de mayo del presente año se comunicó a ese mismo Departamento los actos improcedentes del mencionado

¹³² Presidente de la Sociedad a Ministro de Educación Pública. México, D.F., 20 de octubre de 1930. AHSEP, DEF, Caja 1229, expediente sin clasificar.

profesor... cuya fiesta se concretó en su terminación con un baile, cobrando a razón de 5 y 15 centavos la entrada no dejando a los alumnos de la escuela a que se introdujeran a presenciar el acto sin previo pago.. por lo que el Cuerpo Edilicio que tengo el honor de presidir ha visto con desagrado los actos del Profesor; en virtud de que en las fiestas que celebra se suscitan escándalos como en la que se verificó el 6 del actual, escandalizando los individuos Flores, Peralta, De la Rosa..., quienes esta misma Presidencia ya procede a notificarlos a fin de que se presenten para imponerles el castigo más severo por el delito que cometieron..¹³³

¿Tenían que ver estas fiestas en la escuela rural federal con los que, años atrás, organizaba la Sociedad Fraternal Tezoyuquense? Es posible, dado el corto número de planteles de enseñanza primaria pública en el municipio. ¿Formaba parte la sociedad de algún alineamiento faccional local opuesto al presidente municipal Felipe Molina? Aunque precisarlo requeriría de un rastreo microhistórico en profundidad como el que desarrolla Maria Bertely en su estudio sobre la escuela federal y las elites en Yalalag,¹³⁴ (algo que escapa a este enfoque regional), no resulta remoto pensarlo pues existe evidencia sobre pugnas faccionales (de orden posiblemente familiar) por el control de la presidencia municipal de Tezoyuca en el lapso 1926-1939.¹³⁵

Más allá de lo que dejan especular estos indicios, lo cierto es que, en esa cabecera municipal, la SEP contó con la alianza de un núcleo de vecinos que favoreció su inserción en la vida local. No se trataba ya de campesinos “agraristas”, de rasgos sociológicos netamente ejidatales, como los que abrazaron la alianza con la escuela federal en muchos pueblos, barrios y ejidos denunciando allí donde “mujeres netamente biatas esten trastornando los serebros de la nueva generación” –como decían los de la Comunidad Agraria de Tlalmanalco”, sino de núcleos de extracción media, más urbana, capaces –como las elites yalaltecas estudiadas por Bertely- de controlar el canal comunicativo con el estado federal incluso desde la misma

¹³³ Felipe Molina, Presidente Municipal a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Educación Pública Federal. Tezoyuca, 13 de julio de 1933. AHEM, Escuelas Federales, Volumen 2.

¹³⁴ Bertely, *Op Cit.*

¹³⁵ Según documentación de la Dirección General de Gobierno depositada en el Archivo General de la Nación, un tal Juan Valencia (¿emparentado con el presidente de la Sociedad Fraternal Tezoyuquense, Gerardo Valencia?) denunciaba, en 1928, al presidente municipal Ireneo Valencia de violar la Ley de Cultos, acusándolo de fanático. La denuncia era también rubricada por otro sujeto apellidado Ramos. Años más tarde, en 1939, un grupo de vecinos acusaba ante la Secretaría de Gobernación a los ex-presidentes municipales Felipe Molina y José Ramos (subrayado nuestro) de apadrinar procesiones fuera del templo. El inspector federal Ángel Corzo, por su parte, insistía en 1933 que los obstáculos de la escuela de Tequisistlán se debían a que “el Presidente Municipal llevado de un sectarismo fanático católico se ha declarado enemigo de la institución”. Tezoyuca sufría, como lo decía el director de educación federal (nota 123) una honda escisión faccional de orden religioso, siendo una de las localidades donde el cisma del Patriarca Pérez alcanzó mayor arraigo. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 28, expediente 2.

ciudad de México, dirigiéndose a la Secretaría mediante cartas propiamente escritas en su domicilio de la Plaza Garibaldi.

Aunque posiblemente emparentados ideológica y políticamente con los agraristas del barrio de Santiago, los miembros de la sociedad fraternal se reclutaban en la sociología de la “urbe” municipal y pueblerina. Sectores culturalmente mejor formados y capaces de disputar el poder público local, que seguramente vieron esta coyuntura de relaciones de fuerza como el momento propicio para dar un giro a su fortuna política. Indicios de ese presumible lazo puede serlo el hecho de que, en el mejor estilo discursivo del que hacía uso la Sociedad Fraternal Tezoyuquense (cuyo papel membretado, por cierto y como dato interesante, revela actividad desde, al menos, 1920),¹³⁶ los agraristas del barrio de Santiago iniciaron en 1935 gestiones por la implantación de la que, en el futuro, sería su asediada escuela rural federal. Lo hicieron investidos en la identidad de *Junta Directiva Pro-Cultura y Educación, local del Barrio de Santiago*, lema que evoca una cierta familiaridad cívica y liberal con el de la *Sociedad Fraternal*.¹³⁷

Como en 1926, la vieja disidencia local se alineó con las posiciones federales. Católicos *mexicanos* (o sea, adheridos al cisma del Patriarca Pérez), protestantes y liberales figuran en alguno asuntos relacionados tanto con la escuela como con el control del culto, ubicándose plenamente, por ello, en el campo de la política federal.

Párrafos atrás citamos el accionar de Luz, Pedro y Mariano Feroso, posiblemente emparentados en la sangre y en el credo protestante.¹³⁸ Si bien su accionar no dejó huella en incidentes fechados en la coyuntura cardenista, todo permite pensar que, metidos en problemas con la autoridad local desde los primeros treinta (1931), su comportamiento previsiblemente seguiría siendo el mismo durante los años por venir, como seguía siéndolo el del pastor Abraham Ávila en la historia de la colonia agraria de Tezoquipa y en la de la recuperación del

¹³⁶ En el membrete del papel en que se plasmó la misiva de 1930 puede verse, tachado: *México, D.F. 192....*

¹³⁷ Se insinúa aquí otro indicio. No pueden afirmarse vínculos entre el local del *Barrio de Santiago* de esa *Junta Pro-Cultura* y la *Sociedad Fraternal Tezoyuquense*. Sin embargo, ¿a quien, si no a los agraristas de ese barrio, podían distribuir ejemplares de *El Sembrador* los miembros de la última? ¿Es que podían circular ese título en las escuelas del estado, todavía normadas por los planes de 1927? ¿Cabía una gran diversidad de proyectos culturales (laicos, podríamos decir) en una pequeña cabecera “fanática”?

¹³⁸ *Vid* pp. 257, 260-261.

viejo instituto *Hijos de Hidalgo* que tramitaron los ejidatarios, en clara alianza con la secretaría.¹³⁹

Y no solo, quizás, la disidencia protestante seguiría durante el cardenismo brindándole alianza al poder federal, con cuyas políticas escolares se mostraba abierta y obediente.¹⁴⁰ Otro caso de presunta familiaridad consanguínea –el de Tiberio y Consuelo Andrade, en la cabecera distrital de Texcoco- brinda indicios sugerentes en torno a los rasgos culturales de los nuevos aliados.

Consuelo Andrade, presidenta del comité local de la *Asociación Nacional de Protección a la Infancia*, emerge en la documentación relativa a la escuela rural en 1929, cuando solicita al presidente Emilio Portes Gil recibir en audiencia a una comisión de maestras rurales que desean tratar con él asuntos relativos a las escuelas.¹⁴¹ Poco antes, la Sra. Andrade había figurado entre las firmantes del escrito en que el Centro Espirita “A. Rangafox” alertaba al presidente sobre juntas de mal fin de los católicos en contra de su gobierno.¹⁴² En 1934, cinco años más tarde, la misma señora figura entre las firmantes de un escrito dirigido al presidente Abelardo Rodríguez expresándole que como “el gobierno comenzó a desarrollar el Plan Sexenal y en él se incluye la Educación socialista” habían decidido constituir la *Liga Femenina Texcocana “Josefa Ortiz de Domínguez”* que rechazará “al fanatismo, a la clerigaya, Caballeros de Colón y demás acólitos”.¹⁴³

Una espiritita apoyando la política federal en materia de educación y culto entre 1929 y 1934. Junto con la Sra. Jovita Rupit, también del Centro Espirita “A. Rangafox”, la señora Andrade impulsaba durante esos años políticas federales relacionadas con la infancia y con el

¹³⁹ Vid p. 261. En 1938, la *Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de México*, a través de su titular, el diputado Sidronio Choperena, gestionó directamente con Rafael Méndez Aguirre, director general de educación primaria en la Secretaría de Educación Pública, 2 maestros para la escuela del ejido de San Mateo Tezoquipa, Chalco. Años antes, a instancias de su Comisariado Ejidal, el Jefe del Departamento Agrario había gestionado directamente con el Secretario de Hacienda la cesión del templo evangélico y los anexos que otrora había ocupado el Instituto Hijos de Hidalgo, cosa que obtuvieron en 1935. En el mismo año en que los de Tezoquipa veían coronadas sus gestiones, la escuela de la Fábrica de Miraflores era también federalizada. AHSEP, DGEPET, expedientes 6327/5,6291/38, 12381.

¹⁴⁰ Una de las primeras escuelas en incorporarse a las disposiciones federales de 1926 fue el *Instituto Hijos de Hidalgo*. Como ha señalado Torres Septién, históricamente los protestantes se acogieron de buen modo a las disposiciones educativas oficiales. Ver: AHEM, Escuelas Particulares, Volumen 5; Torres Septién, Valentina. “La educación privada en México”. En: Aguirre, María Esther (coordinadora). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, Fondo de Cultura Económica: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, 2001, pp. 283-284.

¹⁴¹ AGN, Presidentes, Guía Portes Gil, extracto n° 13772.

¹⁴² Vid p. 36.

¹⁴³ AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 51, expediente 2.347 (12).

alcoholismo rural. En 1931, por ejemplo, se hallaban activamente relacionadas con la distribución de panfletos antialcohólicos en la Sierra de Texcoco, razón por la que habían solicitado a la guarnición federal la donación de 3 caballos.¹⁴⁴ Quizás fuese esa cercanía la que motivase el que la Sra. Rupit, presidenta del centro espiritista, pidiese al presidente Portes Gil en 1929 favorecer directamente con algún cargo en el municipio a un tal Sr. Andrade, posiblemente emparentado con su conocida.

Andrade es también el apellido que lleva un hombre llamado Tiberio que, en su calidad de agente del Ministerio Público federal, dirige en 1932 un escrito a la Secretaría de Gobernación denunciando a la autoridad municipal de Texcoco, al cura Agustín Mayer y al diputado local Oliverio Esquinca de permitir y fomentar actos violatorios de la Ley de Cultos.¹⁴⁵ Agente por entonces de un cargo federal, Tiberio Andrade había fungido previamente como miembro del Partido Liberal Texcocano “Pro-Obregón” dentro del triunvirato que dirigía la Junta vecinal encargada de vigilar los templos de Texcoco tras la suspensión del culto en 1926. Como miembro de esa junta, Andrade denunció la actividad “católica recalcitrante” de los otros dos triunviros en 1927.¹⁴⁶

Menos singular que el apellido Feroso, por ejemplo, el indicio de una familiaridad factible entre Consuelo y Tiberio Andrade se apunta aquí como algo que bien podría revelarnos el agrupamiento local de distintas formas de disidencia (espiritismo, liberalismo) en relación con la política federal en su combate por controlar y combatir ideológicamente al poder religioso.

En suma, fueron de nuevo los protestantes, los liberales y los agraristas los núcleos que apoyaron la expansión de la escuela rural socialista, aunque en esta nueva coyuntura lucen representando agrupamientos más extensos y mejor organizados.¹⁴⁷ No se trata ya de los “comisarios liberales” dispersos que aconsejaba el Sr. Samuel Villa en 1926, ni de grupos de identificación ciudadana como el que defendía a la escuela de Huexotla en ese mismo año,

¹⁴⁴ AGN, Presidentes, Guía Pascual Ortiz Rubio, extractos n° 1067, 3558, 13584.

¹⁴⁵ AGN, Dirección General de Gobierno, 2/347 (12), Caja 7, expediente 63.

¹⁴⁶ AGN, Dirección General de Gobierno, 2/343 (12), Caja 12, expediente 10.

¹⁴⁷ Aunque no existen indicios de colaboración de los masones en este lapso de la política federal del tipo de los que se posee para los días de la suspensión de cultos, es posible asumir que éstos continuaron posicionándose en favor del antifanatismo y el laicismo. Respecto del papel de las logias masónicas en el debate educativo puede consultarse el interesante estudio de Cecilia Bautista, particularmente en el punto de las actividades de los adheridos a la Gran Logia del Valle de México, a la que pertenecían los masones texcocanos, que manifestaron su apoyo al presidente Calles en 1926. Ver: Bautista García, Cecilia. “Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México: 1930-1940”, *Relaciones*, vol. XXVI, n° 104, 2005, pp. 220-276.

donde las mociones en favor son suscritas por una ciudadanía donde no figuran claros liderazgos o adscripciones civiles u organizativas. En este sentido, y como resultado patente de los procesos de centralización corporativa del cardenismo, las mociones a favor de la escuela federal de mediados a finales de los treinta revelan ya una sociedad civil regional menos *gelatinosa*, (usando la metáfora y el concepto de Antonio Gramsci), en donde la alianza local-federal comienza a fluir a través de canales de representación, participación y gestión cada vez más formales, organizados y abarcadores.

Ligas, sociedades, comités y otras asociaciones de nuevo cuño, ponen otros caracteres al accionar de la federalización en este período. Subsisten, claro, algunas que venían haciéndolo desde los veinte (partidos locales, ligas, comunidades y núcleos de acción agraria de rango regional), pero emergen también otras formas y niveles de asociación. La presencia de la ANPI (*Asociación Nacional de Protección a la Infancia*), de la que participaba la señora Andrade, por ejemplo, implica ya la inserción de los asuntos de la escuela local en el marco de redes de relación de alcance nacional sobre los que comienza a cimentarse el nuevo orden corporativo. También la implica la presencia de las grandes federaciones agrarias, como la que agilizó los procesos de la escuela de la colonia de Tezoquipa, que luego fue comenzada a llamar Tezoquiapan, quizás por una confusión cometida en alguno de los escritorios distantes en donde se comenzó a hablar de ella. La escolarización local se integra cada vez más con procesos de gestión social de la política social de alcance nacional.

Pero de entero nuevo cuño son formas de asociación como las ligas femeninas y juveniles, los Comités “Pro-”, las asociaciones civiles laicas -como las sociedades de padres por la escuela- y aquellas otras más, expresivas del nuevo orden nacional de adscripción e identidad ciudadanas.¹⁴⁸

Captada en el soporte documental que yace en los acervos; registrada en la huella que nos lega la papelería y los membretes que sustentaron todos sus procesos de tramitación; vista,

¹⁴⁸ Mujeres y jóvenes forman parte de las nuevas identidades que merodean la escolarización federal, como ha destacado Vaughan al señalar el propósito de modernización del patriarcado que realiza la política cultural de la SEP a lo largo de los años treinta. Podría cuestionarse el grado en que eran verdaderamente novedosas las Asociaciones de Padres interesadas en el mejoramiento educacional, dado que éstas existían en el país desde, al menos, 1917, cuando el Ing. Manuel de la Peza fundó “una organización que defendiera los derechos y deberes de los padres de familia que se percibían en peligro ante el espíritu jacobino que predominó durante los debates de la Constitución de 1917 y que atentaban contra la libertad religiosa y de educación”, según reza hoy la página web de la Unión Nacional de Padres de Familia. Sin embargo, como organismos identitariamente adscritos al laicismo, aliados de la política federal, parecen ser enteramente nuevas las que entonces emergen en las cabeceras municipales.

pues, la integración documental del archivo federal como *indicio*, llama la atención la tenue intervención que despliegan los organismos político-corporativos del gobierno local, como el *Partido Socialista del Trabajo del Estado de México* y su *Liga Socialista de Obreros y Campesinos del Estado de México*, cosa que sin duda permite esbozar ciertas conclusiones.

Así, a través de las alianzas descritas, el proceso federalizador de la enseñanza avanzó de modo vertiginoso durante los años 1935-1940. Sin embargo, como siempre ocurre con los procesos de implementación de la política pública, la dinámica de la expansión no siempre obedeció al problema de los juegos de poder entre los actores. Además de depender de factores básicos para la operación escolar, como la existencia de recursos dinerarios (plazas, en este caso) para sustentarla, algo en la expansión posterior a 1936 se debió a la aparición de procesos no contemplados por la política (*efectos perversos, contraintuitivos*, como los conceptúan los analistas de la *implementación*), como el que derivó de las 246 plazas “federalizadas” tras la huelga de 1935.

Como fue dicho, esas plazas crearon un problemático clima a la vida escolar al introducir un confuso y contradictorio orden jurisdiccional: ¿a quien obedecía el maestro estatal “federalizado”: a la norma del plantel oficial o al criterio de su nuevo jefe?. La aparición de esa problemática jurisdiccional enrareció notablemente el clima de las escuelas mexiquenses, al crear bases para el desarrollo de conflictos entre maestros por diferencias de estatus salarial, carga laboral e ideología. La escuela de la cabecera de Chiconcuac, como se recordará, fue federalizada a instancias del H. Ayuntamiento, que lo consideraba necesario “para terminar con las dificultades existentes entre el personal del Estado y el Federal”.¹⁴⁹ Según un reporte del inspector Pedro Moreno, veinte de esos maestros federalizados que laboraban en la zona de Texcoco le habían pedido una visita porque “venían teniendo dificultades, ya entre el personal de una misma escuela, ya con las Autoridades y vecinos, habiendo solicitado cambio alguno de ellos”. El inspector accedía al cambio, allí donde el maestro “federalizado” quedaba en minoría, moviéndolo de un entorno agreste para conducirlo, por ejemplo, hacia otra escuela federal requerida de mayor personal. Sin embargo, cuando eran mayoría los federalizados, lo que usualmente tendió ocurrir fue que los pueblos solicitaran la federalización. De los cuatro planteles estatales que involucra el reporte del inspector acerca de las plazas federalizadas, tres se trasladaron a la federación.

¹⁴⁹ *Vid* p. 174.

En el epílogo, durante el último bienio de la coyuntura cardenista, la escuela federal sufrió un nuevo contra-ataque por parte de las fuerzas conservadoras, que posiblemente se vieron envalentonadas por el cambio político del que emergió el gobierno de Wenceslao Labra (aparentemente resistente al influjo federal) y en el contexto de un momento nacional donde el régimen cardenista debía hacer concesiones a los gobernadores predominantemente conservadores, como ha señalado Vaughan.¹⁵⁰

Los días de la escuela socialista bajo el gobierno local de Labra trajeron un recrudecimiento de las tensiones. De manera general, como fue ya comentado, las relaciones con las cúpulas político-administrativas del gobierno local en torno al asunto de la federalización de la enseñanza ingresaron en un momento conflictivo entre 1938 y 1939, planteándose tensas alternativas en torno a la fusión o la separación definitiva de ambos sistemas escolares.¹⁵¹ De manera local, el labrismo pareció ser momento de recomposición y fortalecimiento del campo conservador.

Tras unas elecciones seriamente controvertidas en el nivel de la vida municipal, el período del gobernador Labra pareció traer el debilitamiento de muchos de los amigos de la Secretaría de Educación Pública. En Amecameca, por ejemplo, varios de los núcleos agraristas que impulsaron el ingreso de las escuelas de la federación, declaraban sufrir las represalias de las facciones labristas. En Reyes Acozac, fueron labristas los que golpearon a campesinos y maestros en el incidente antes señalado que acabó con la vida del ejidatario José Gerardo. En Tezoyuca, el labrismo fortaleció posiciones conservadoras como la de Felipe Medina, el enemigo de la escuela de Tequisistlán. En cabeceras como Tepetlixpa, Ozumba y Tenango del Aire también los ayuntamientos labristas tendieron a debilitar la escuela federal.

En este sentido, como testigo de la nueva situación política traída a las alianzas pro-federales por el labrismo resulta interesante un incidente (relativo no a la escuela sino al culto) ocurrido en Tepetlixpa en 1937 que relata Mario Ramírez Rancaño en el estudio citado.

En Tepetlixpa, el movimiento cismático alcanzaba inusitado auge político en 1937 con la figura y el ascendente poder político y cultural de Alberto Fernández de Haro, obispo de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana. Fernández de Haro (uno de los notables del séquito del patriarca Pérez Budar) gozaba de gran prestigio desde que se le había autorizado a ejercer en el

¹⁵⁰ Vaughan, Op cit pp. 66-68.

¹⁵¹ Vid p. 176.

templo de San Esteban en 1934.¹⁵² En 1937, durante la contienda electoral municipal, el obispo López de Haro se inclinó por el candidato opositor al labrismo, perdiéndolas.

Inmediatamente, Wenceslao Labra, a la sazón gobernador del Estado de México, le pidió al nuevo presidente municipal que por todos los medios obligará al sacerdote a abandonar la parroquia. Su plan tenía dos propósitos: nulificar su naciente cacicazgo no sólo religioso sino político y transferir la parroquia a un sacerdote de la Iglesia católica mexicana. Al enterarse de que la mitra había designado a Marcelino Buitrón, un sacerdote leal al papa, los feligreses lo corrieron a pedradas.¹⁵³

¿Fortalecimiento (con la llegada del labrismo) de las posiciones del conservatismo católico en ésta región de viejo anticlericalismo campesino, donde hacía tan solo 2 años que la Secretaria había recibido de manos de la autoridad municipal la generosa entrega del templo de Santa María, en la importante villa de Ozumba; donde, desde pueblos como Tecalco, Nepantla y Chimalhuacan-Chalco (en los que oficiaba también, por cierto, desde 1929 el sacerdote cismático Pedro Infante),¹⁵⁴ emergieron entre 1935 y 1937 señales de apoyo a la política escolar federal?¹⁵⁵

Todo parece indicar que eso comenzó a ocurrir. Y no sólo por el temor a la emergencia de nuevos cacicazgos por parte de Labra, como señala Ramírez Rancaño. En municipios más al norte, como Los Reyes la Paz y Chimalhuacan, las escuela rurales federales reciben el ataque frontal de la autoridad local en alianza con el clero católico. Desde 1938, las escuelas de Nativitas, Pantitlán, Tecamachalco, Xochiaca y Xochitenco comienzan a sufrir agresiones. A mediados de año, los maestros federales del sector manifestaron al presidente Cárdenas los

¹⁵² Todavía hoy se recuerda su labor en la restauración del templo. Ver: <http://enlacaradelcerro.wordpress.com/2009/03/25/el-obispo-de-tepetlixpa-parte-i/>.

¹⁵³ Abunda Ramírez Rancaño que, en un volante repartido en vísperas de las elecciones presidenciales de 1940, se leía: “ Camaradas:..no nos dejemos sorprender por la aplanadora oficial, compuesta por los enemigos de la revolución, Wenceslao Labra...Coronel y Senador Antonio Romero, que pretenden imponernos a candidatos enemigos del pueblo... como lo ha hecho con anterioridad el Gobernador...quitándonos a nuestro querido Obispo Monseñor Fernández de Haro”. Ramírez Rancaño Op. Cit. pp. 242-243.

¹⁵⁴ La primer noticia del movimiento cismático en Tepetlixpa la hallamos en la toma de parte que hizo la Secretaría General de Gobierno del estado sobre el presbítero Pedro Infante a mediados de 1929, a cargo de uno de los 25 templos que aducían controlar los cismáticos en el estado. Registrado en 1929, lógicamente debió hallarse allí desde 1928. Nuevas noticias surgen en 1935, tras la muerte del Patriarca (1931) y la disputa por la sucesión del liderazgo entre los obispos Dávila y López Sierra. Dávila acusó entonces a López Sierra de auto-erigirse Arzobispo bajo la denominación (muy emblemática, por cierto) de Juan Crisóstomo I y officiar en Tepetlixpa y Tecalco (Ozumba). La última reportada es la de los sucesos de 1937 en torno al obispo cismático Fernández de Haro. AGN, Dirección General de Gobierno, Caja 20. Distintos expedientes; Caja 52

¹⁵⁵ *Vid* p. 175.

peligros que corrían sus vidas por la negligencia de la autoridad municipal en brindarles garantías, dándose el reciente caso –impune- de una niña violada en la escuela del barrio de Nativitas (Chimalhuacan).¹⁵⁶

El 4 de julio de 1940, un piquete de hombres “embozados” ingresó al diminuto pueblo de Tecamachalco (Los Reyes) hacia las 9 de la noche, interpellando bruscamente a los vecinos por el destino de los comisarios y la maestra del lugar “ya que sabían de la existencia de un colegio “rojo””. Enojados por el atropello, otros del pueblo se acercaron, haciéndose de palabras con los intrusos y aprehendiéndolos con violencia. Desenmascarados, los embozados resultaron ser “el cantor de la iglesia de Chimalhuacan” y varias personas más del vecino pueblo de La Magdalena Atlipac. En el ínterin, la maestra federal obtuvo que un grupo de policías saliese de la cabecera para conducir a los reos a la cárcel municipal, donde levantó un acta judicial contra ellos. Setenta y dos horas más tarde, al término del plazo constitucional, éstos eran liberados “por falta de méritos”.¹⁵⁷

Un incidente acaecido en un pueblo del rumbo de Chalco nos describe emblemática y justamente los nuevos tiempos labristas para la escuela rural federal, al mostrar el tipo de resoluciones a que condujeron las pugnas faccionales locales. Según informaba el presidente municipal de Chalco, a principios de 1940, un grupo de 42 vecinos de Huexoculco le avisaba que:

formó una escuela particular de la campaña de desanalfabetización, con el nombre de “Wenceslao Labra”.la escuela queda a cargo de Lauro Tepalcapa quien luchará por el beneficio de este pueblo con carácter educativo, hacer labor educativa, formar directivas para el manejo de fondos de la mencionada escuela, hacer mejoras en el pueblo sin ninguna alteración ni distanciamiento con el personal docente de la Escuela Oficial, que los fondos sean manejados por manos de los que forman la directiva según el destino que convenga..¹⁵⁸

La particular del señor Tepalcapa no se establecía típicamente bajo ninguna de las vías que hemos examinado en este capítulo. Ni era clandestina ni tampoco era enteramente particular, sujetándose a la política oficial. Aparentando ser una escuela inserta en la Campaña Pro

¹⁵⁶ AGN, Presidentes, Guía Lázaro Cárdenas, expediente 542.2/260.

¹⁵⁷ AHSEP, DGEPET, Caja 47, expediente 3465.

¹⁵⁸ AHEM, Serie Escuelas Particulares, volumen 9.

Educación Popular (de cuyo primordial promotor tomaba el nombre), en realidad resultaba del peculiar proceso de apropiación que, por esos mismos días, describía el inspector federal:

El C. Director de la Escuela Rural Federal establecida en Huexoculco... transcribe a esta [un oficio] en el que hace de su conocimiento el funcionamiento de una escuela particular dirigida por el señor Lauro Tepalcapa a quien el Comisario del lugar le dió autorización para instalarla en el edificio de la Escuela Federal; en virtud de entrañar este proceder... una infracción a lo dispuesto por el artículo 3° Constitucional, se servirá usted proceder a la clausura de esa escuela... ya que.. se trata de impartir enseñanza a niños en edad escolar.¹⁵⁹

Federalizada recién hacia un año, a principios de 1939, es evidente que en la escuela de Huexoculco una facción estructurada en torno a la autoridad local lograba imponer su concepto sobre el de la pedagogía deseada por quienes habían solicitado a la SEP tomar la jurisdicción del plantel, inactivo desde 1937. Al modo de los antes vistos plebiscitos de Cuautzingo y Atlazalpan, la opción escolar planteada por la política labrista resultó triunfar sobre la de la secretaría, restándole uno de los varios planteles que perdió la inspección federal a manos de la red estatal en el epílogo de la escuela socialista.¹⁶⁰

Como un corolario de las concesiones educacionales asumidas por el cardenismo después de 1938, el Artículo 40 de la Ley Orgánica de la Educación Pública decretada por el presidente Ávila Camacho en 1942 sentaba que “la facultad de otorgar a los particulares autorización para impartir la enseñanza...corresponde: a las autoridades de los Estados y de los municipios dentro de sus respectivos territorios, y a la Federación, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, en el Distrito y Territorios Federales. Sin embargo, compete al Secretario de Educación Pública la resolución definitiva en los casos de denegación”.¹⁶¹

¹⁵⁹ *Ibid*

¹⁶⁰ Otro, por ejemplo, fue el de Tulantongo donde algunos vecinos decían al gobierno mexiquense contar con edificio, casa para maestra y útiles dotados por ellos mismos para que en ellos se establezca una escuela elemental mixta, pidiendo la “autorización correspondiente para la apertura y funcionamiento de la repetida escuela, cuyos gastos de sostenimiento están dispuestos todos los vecinos a sufragar, así como que la repetida escuela esté controlada por el Superior Gobierno del Estado y su enseñanza en ella, por los programas oficiales...” AHM, Serie Escuelas Particulares, volumen 8.

¹⁶¹ *Ley Orgánica de la Educación Pública*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de enero de 1942.

De este modo, cesaba la lid por el control curricular iniciada en 1926 por el gobierno federal como estrategia para restar hegemonía al poder religioso, restableciéndose, en alguna medida, la situación que de modo tan esencial atravesó la dinámica de ambas ¿coyunturas?

2. Epílogo: ¿coyuntura(s)?

El tramo final de este capítulo se dedicará a la elaboración de algunas consideraciones en relación con los criterios de periodización que es pertinente asumir en el estudio del desarrollo de la escolarización federal posrevolucionaria hasta 1940.

Vistas algunas de las continuidades en la historia política local de la escuela federal que hemos examinado ¿mantiene pertinencia la idea de pensar el lapso 1922-1940 representándonoslo bajo la imagen de una tendencia interrumpida por dos coyunturas?

Distintos aspectos permiten considerar que no se trató de coyunturas separadas, más allá de que, en efecto, existiesen dos rupturas dinámicas en la expansión escolar originadas en los *acontecimientos* que detonaron el conflicto -la Ley Calles (1926) y la reforma del artículo 3° (1934)-.

Existen factores de continuidad en la historia local de la escuela federal que resisten el que se los piense bajo la noción de coyunturas secuenciadas (1926-29; 1934-1940). El principal es el relativo al proceso de conflicto con la institución religiosa que, como se vio durante este capítulo, ocupó no sólo un lugar de primer orden en el historial político de la escuela sino que mantuvo términos relativamente homogéneos a lo largo del tiempo recorrido por la escolarización federal hasta 1940. Una continua oposición entre escuela-credo. Ciertamente con dos agravamientos exacerbados, pero que persiste más allá de sus aparentes inicios y cesaciones. Eso es lo que hemos visto discurrir en esta descripción de la historia política local de las escuelas, los maestros y los inspectores federales de Texcoco y Chalco, dando cuerpo a un fenómeno que resiste el que se lo feche con un origen en 1926 y un final en 1940, dado que es perceptible desde el inicio mismo de la implantación federal (1923), subsiste durante el Maximato (1929-1933) y no cesa con la flexibilización conservadora del régimen en 1936-38.

Otros estudios han constatado esas trayectorias de conflicto que atraviesan los veintes y treintas, desbordando los marcos sincrónicos con que lo situamos en curso histórico de la escolarización federal. El de Yankelevich sobre la escuela socialista en Jalisco se cuenta entre

los pocos (dentro de la tradición historiográfica dedicada a la coyuntura cardenista que nos reseñan Vaughan y Quintanilla¹⁶²) que recuperan explicativamente el origen distante de la pugna religiosa con la escuela federal, reconstruyéndolo desde los primeros veinte cuando, como señala “todavía se hallaba vigente el programa vasconcelista”.¹⁶³ Más interesado en explicar la dinámica de la reforma cardenista en tanto batalla por el dominio de las conciencias, el autor no profundiza en una de las ideas de las que parte: la de que, al menos en su arista religiosa, la coyuntura cardenista había quedado tramada en los poblados jaliscienses una década atrás.

Los rasgos de esa continuidad constituyen un aspecto de la historia nacional de la educación que difícilmente puede nutrirse de las reconstrucciones realizadas por varios de los estudios regionales dedicados tanto al análisis específico de la reforma socialista como a la reconstrucción de procesos más abarcativos y genéricos, esencialmente acaecidos durante los años treinta.

Poca historia local de la escuela federal de los años veinte puede hallarse en la mayoría de los estudios regionales que despuntan entre los 80 y los primeros 90. Por abocarse específicamente al tratamiento de la reforma cardenista o al de temas de historia social y cultural, como la política cultural y la construcción del estado, es que muchos de ellos parecen eludir el asunto de la primera escolarización federal, la de los días de la suspensión del culto y del clima de aparente pacificación que le siguió.

O es por ello, o resulta serlo por la falta de materia histórica, dado que no todas las regiones escolares federales presentaron una expansión tan robusta como la que sufrieron Texcoco y Chalco.

El hecho es que, con la excepción nuevamente señalada del estudio de P. Yankelevich, poco penetran los demás trabajos en la escuela durante el callismo y el modo en que las conflictivas confesionales de entonces se fueron prolongando hasta nuevamente encenderse en 1935. Tratando con un estado donde el movimiento cristero tuvo cierto peso, como el de Aguascalientes, Camacho no conecta las perturbaciones escolares que expone en su capítulo “Aguascalientes católico”, con ningún antecedente escolar de los veinte.¹⁶⁴ Tampoco María de

¹⁶² *Op. Cit.*, pp. 7-43.

¹⁶³ *Vid* nota 13 de este capítulo.

¹⁶⁴ Camacho Sandoval, Salvador. *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

Lourdes Cueva y Candelaria Valdés inciden en la escena escolar local de los veinte, aunque ellas, ciertamente, tratan con sociedades menos apegadas al catolicismo (Sinaloa y Coahuila).

Algo más sobre esa historia escolar federal de los veinte puede leerse en los estudios de Alicia Civera, que toca algunos antecedentes del sentimiento religioso hacia la escuela en Tenancingo, Tenería Tecamatlán y Tepalcatepec, en el Estado de México. A pesar de su profunda compenetración con la historia cultural y sus interesantes e inspiradores análisis sobre el peso del pasado en la dinámica escolar de los años treinta, tampoco Vaughan incide mucho en el estudio de la escuela rural federal durante el callismo en el estado de Puebla, cosa que también ocurre con los trabajos de Elsie Rockwell, quien tampoco se extiende mucho en el estudio de los antecedentes de faccionalización religiosa de las localidades durante la primer escolarización federal en Tlaxcala.¹⁶⁵

Así, la certeza sobre una historia de continuo conflicto religioso con la escuela federal desde los primeros años veinte hace tambalear las nociones que tienden a situarlo como proceso de coyuntura fundamentalmente inscrita en los treinta, invitándonos a abrir retrospectivamente nuestra medición del tiempo histórico. En ese rasgo central de la institucionalización escolar federal, la coyuntura religiosa se revela como un proceso más antiguo.

Y también posiblemente como uno más prolongado, como lo revelan estudios como el de Benjamin Smith sobre la política seguida hacia la escuela federal por el cuerpo clerical de la diócesis de Huajuapam, Oaxaca, entre 1930 y 1950, donde vemos reeditada la cadena de sucesos que acabamos de examinar en nuestro marco regional de estudio, al menos en lo que respecta al continuo 1930-1940, dado que no hemos incursionado más allá de esta fecha mitológica –de presunto cierre de coyuntura– del fin del régimen cardenista. Centrado en recuperar el nivel local de la dinámica del enfrentamiento escuela-credo, el trabajo de Smith prolonga el escenario del conflicto hasta bien entrada la década del cuarenta.¹⁶⁶

¹⁶⁵ *Op. Cit.* Respetando el motivo de cada cual en torno a dotar o restar eficacia remota al movimiento y el conflicto político con las primeras redes escolares de los veinte, resulta sin duda llamativo el que se le hayan dedicado tan pocas referencias. En 1927, Puebla ocupaba la segunda posición nacional como territorio de la escuela rural federal; aunque Tlaxcala ocupaba uno muy distante (dada su breve extensión), el sector federal comprendía una relevante sexta porción del aparato escolar general del estado. Sinaloa, Coahuila y Aguascalientes eran estados débilmente atendidos por el poder federal entonces. Posiblemente en una ausencia de materia histórica radique el escaso tratamiento recibido.

¹⁶⁶ Smith, Benjamin. *Religion, Politics and Education in the diocese of Huajuapam, Oaxaca, 1930-1950*. Paper delivered at the 2004 Meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada, October 7-9, 2004.

La recuperación reflexiva de esas tendencias de continuidad es de gran importancia para la producción de una teoría global de la escolarización federal. Tanto en lo que interesa al plano de la percepción de la dinámica de su evolución en el mediano plazo secular (aspectos de partición del tiempo histórico: ¿una coyuntura? ¿dos o más?; ¿ciclos?¹⁶⁷), como en lo que interesa al plano de la percepción diferenciada entre tiempo local y tiempo global. Sometido a un pulso histórico distinto del marcado por los grandes jirones de la política nacional, el nivel local nos muestra el carácter a veces fallido de nuestras periodizaciones sobre el devenir del proceso de escolarización posrevolucionario.

Pero la continuidad del conflicto no sólo nos revela la existencia de un ciclo de tensión en la institucionalización del proyecto federal que reclama nuevas formas de comprensión y particularización del tiempo histórico. También nos indica la permanencia de actores, conflictos y estrategias que distinguen, quizás valga la pena señalarlo, el tiempo y la escena del restringido, menudo y monótono mundo de la vida, la enemistad y el odio en los pequeños poblados rurales, del de la trama y el ritmo de las grandes recomposiciones y alianzas de nivel estatal y nacional.

Otra permanencia que también tensa las nociones de partición del tiempo histórico de la escolarización federal que hemos asumido vendría siendo la que registra el propio proceso cultural de la escuela federal. El carácter estable o relativamente estable, digamos, del contenido y la oferta de interacción cultural de la escuela y su contexto, que no cambió dramáticamente durante el excurso que marcan los cambios en la política educativa general. Una escuela que avanza y que cambia lentamente, no al ritmo ni con el contenido que preconizan los grandes giros globales de la política educativa y que, por ello, parece moverse dentro de otro pulso histórico, es lo que permite captar el archivo escolar, como hemos visto a lo largo de este trabajo.

Producto de procesos de adaptación al escrutinio local, la escuela muestra un talante institucional que muchas veces cambia sólo en los márgenes. Planteles *contenidos* en sus aspiraciones de acción social, que muchas veces apenas alcanzan a negociar precarias

¹⁶⁷ Rockwell es quien introduce la idea de *ciclo* como unidad de medición del tiempo histórico en que se desempeña la escolarización posrevolucionaria, al aludir al concepto de apropiación cultural de Roger Chartier, al señalar: “Cycles of appropriation are generated as dominant groups confiscate popular traditions and alter their use and meanings, while subordinate groups occupy spaces and claim symbols formerly restricted to elites” (*Keys to appropriation...* p. 303). Algo más laxa que una partición del tiempo por *coyunturas*, la idea de ciclo permite suponer, asimismo, un curso relativamente dilatado de acción.

condiciones de permanencia en el marco de pueblos que le imponen su agenda cultural, como ha señalado Vaughan. Docentes que ignoran o, de plano, íntimamente condenan el giro cultural de las políticas que se suceden entre 1922 y 1940. Procesos de implementación de políticas educacionales fallidos, que van siempre delante de las condiciones subjetivas que requieren para ser llevados a la práctica. Todos esos factores dotaron al movimiento histórico de las escuelas rurales de la federación de unos rasgos de permanencia que resulta importante considerar.

Finalmente, otro aspecto de relativa continuidad lo brinda el opositorismo de la autoridad municipal pueblerina frente a los propósitos de expansión sociocultural de la escuela rural. Aunque el ascenso del cardenismo, su reacomodo con el callismo y la dinámica corporativista trajeron una oleada de alianzas municipales favorables, parece posible afirmar que, en el largo ciclo de escolarización 1922-1940, fueron relaciones de oposición y conflicto las que primaron entre la escuela federal y la autoridad política local.

No fueron muchas las amistades que ganó la escuela federal en la órbita de los ayuntamientos municipales hasta que la dinámica cardenista abrazó su territorio, allegándole actitudes favorables de parte de algunos de aquellos. Hasta entonces, de los presidentes municipales y de sus séquitos administrativos en los pueblos la escuela obtiene, generalmente, falta de colaboración cuando no la obstrucción abierta. Recuérdese lo visto sobre las presidencias de la abrumadora mayoría de las cabeceras de Texcoco, en donde parecen entronizarse dinastías que mantienen una misma actitud de oposición política hacia los planteles federales, bienio tras bienio. O presidencias del rumbo de Chalco, como las de Ecatzingo, Juchitepec y Tenango del Aire, donde la escuela federal apenas entró hasta el año 1939, a pesar de las reiteradas solicitudes de sus pueblos.

Y, aunque el cardenismo concitase la oleada de alianzas con la autoridad política de varias cabeceras, lo cierto es que la llegada del Wenceslao Labra en 1937 tendió a revertir muchas de las actitudes favorables.¹⁶⁸ No obstante, a más de los ecos que hiciese sentir en el nivel local la

¹⁶⁸ Civera hace un incisivo apunte sobre la dinámica del labrismo: “Pero el trabajo político de los maestros no estuvo ausente y se intensificó a raíz del conflicto Calles-Cárdenas, vivido en la entidad como un enfrentamiento entre los rivapalacistas que saldrían al exilio y los gomistas, mismos que intentaron fortalecerse presentándose como cardenistas, apropiándose el protagonismo del reparto agrario y reprimiendo violentamente a los campesinos descontentos. Lázaro Cárdenas toleró el "pistolero" de los gomistas-labristas mientras impulsaba organizaciones políticas en las que éstos no pudieran cobrar independencia. Esto fue evidente sobre todo en el intento de organizar a los campesinos ex zapatistas y ex cristeros (que eran los más inconformes) valiéndose de la Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur. Para lograrlo recurrió a los inspectores federales”. Civera, Alicia:

relación política estado-federación, lo cierto es que debe reconocerse en el nivel municipal la presencia de un cierto margen de autonomía respecto de las directrices del centro estatal, que permitía la continuidad de ententes políticas adversas a la acción de la secretaría, como pudo verse en las tantas ocasiones en que el gobierno mexiquense le pidió indagar a instancias de la autoridad escolar federal. Cierta asincronía marcó, entonces, el orden del tiempo político local respecto del ritmo de los grandes alineamientos políticos nacionales, haciendo persistir, a veces, posicionamientos a contraflujo del movimiento general de los eventos.

¿Resisten el juicio de estos aspectos de continuidad las nociones que nos hemos formado sobre la partición temporal del curso global de la política de escolarización, marcando una coyuntura en 1934-1940 y, si no estrictamente eso, si, al menos, un despuntar de procesos significativos a partir de los treinta?¹⁶⁹

Parece indiscutible que no. Legítimamente, los estudiosos del cardenismo en educación aplican un concepto de coyuntura y un procedimiento de periodización mayormente inspirado en el análisis y la parcelación política y gubernativa del tiempo nacional, interesados en historizar un período emblemático de la política educativa nacional. Sin embargo, en términos del tiempo de la escuela y del proceso de escolarización, fracturar esa parcela (y la que, por oposición especular parece definirse en torno al callismo) resulta una operación metodológica poco consistente. Más que una historia de la escolarización posrevolucionaria marcada por un destaque conceptual en el cardenismo (cuando no es que por el señalamiento explícito de un movimiento de coyuntura), a lo que podríamos y deberíamos abocarnos quienes pensamos en la historia de la escuela rural federal como proceso de institucionalización sería a concebir los años 1922-1940 como un marco temporal relativamente homogéneo, más allá de la presencia de los exabruptos. Más que dos coyunturas, deberíamos percibirlo, al menos, como un sólo movimiento, quizás como una sola coyuntura: la que marcó, en términos del largo plazo de la cultura y la práctica escolar, la emergencia del nuevo orden pedagógico, político y jurisdiccional entramado por la acción escolar del poder federal.

“La Educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional”. En: Forte, R. y Guajardo, G. *Consenso y coacción. Estado e instrumentos de control político en México y América Latina (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2000, p. 451.

¹⁶⁹ Fechada puntualmente 1934-1940, la historiografía especializada en esta fase del proceso de escolarización federal posrevolucionario, recurre regularmente a la reconstrucción de unos antecedentes que, por lo general, se remontan a la acción reformista del secretario Narciso Bassols en los años 1931-1934. Una producción fechada 1930-1940; una alusión genérica a “los treinta” como período de agrupamiento de procesos explicativamente significativos, reedita, empero, la ruptura reflexiva con el accionar político de la escuela durante el callismo.

Esa óptica nos acercaría mas al concepto braudeliano de *coyuntura*,¹⁷⁰ pleno de sentido para las consideraciones reflexivas sobre el tiempo de la escolarización federal que presentamos en estos capítulos finales. Según Braudel:

Aparece un nuevo modo de relato histórico -cabe decir el «recitativo» de la coyuntura, del ciclo y hasta del «interciclo»- que ofrece a nuestra elección una decena de años, un cuarto de siglo y, en última instancia, el medio siglo del ciclo clásico de Kondratieff. Por ejemplo, si no se tienen en cuenta breves y superficiales accidentes, hay un movimiento general de subida de precios en Europa de 1791 a 1817; en cambio, los precios bajan de 1817 a 1852: este doble y lento movimiento de alza y de retroceso representa un interciclo completo para Europa y casi para el mundo entero. Estos períodos cronológicos no tienen, sin duda, un valor absoluto...¹⁷¹

La coyuntura como período pasible de comportar décadas de duración, aspecto que no se destaca aquí con la idea de enfrentarlo a los breves lapsos de historia educacional que hemos conceptualizado así, pues a lo que el autor llama el *recitativo* de la coyuntura no se funda en nociones cuantitativas, sino en la posibilidad de reconstruir un marco temporal en el que se integran explicativamente el tiempo corto de los acontecimientos y el de los llamados procesos de *larga duración*. En el marco de la crítica al acontecimiento y a la ciencia histórica que los toma por objeto, líneas adelante Braudel agrega:

Este recitativo debería haber conducido, lógicamente, por su misma superación, a la larga duración. Pero, por multitud de razones, esta superación no siempre se ha llevado a cabo y asistimos hoy a una vuelta al tiempo corto, quizá porque parece más urgente coser juntas la historia «cíclica» y la historia corta tradicional que seguir avanzando hacia lo desconocido.¹⁷²

La coyuntura como momento de agitación, inflexión y cambio del tiempo de la larga duración. Es en este sentido en que proponemos aplicar a todo el lapso 1922-1940 un marco interpretativo que procure integrarlo e inscribirlo dentro de procesos de mas largo aliento: los

¹⁷⁰ Braudel, *Op. Cit.* pp.60-106.

¹⁷¹ *Ibid*, p. 68.

¹⁷² *Ibid*, p. 69.

relativos a la cultura escolar y a las estructuras de acción social que intervienen en la expansión de la escuela.¹⁷³

El inicio de un movimiento de coyuntura parece tomar lugar en 1922 con el arribo a la región de la innovadora escuela federal. Algo como a lo que alude Rockwell al recuperar de idea de *ciclo de apropiación cultural*, que comienza a tomar paulatinamente cuerpo a medida que avanza la expansión federal. Sabemos cuando da inicio, cuando comenzó a cobrar peso como proceso de orden social, político y cultural, pero no nos hemos detenido a pensar con método cuando pudo arribar a un estadio de estabilización, inflexión o cierre. Al igual que los analistas de la coyuntura cardenista que aquí criticamos, no tenemos enteramente claro cuando fechar el cierre de la que captamos con el inicio de la difusión del proyecto escolar del estado federal. Tanto allá como acá carecemos de una verdadera delimitación de la coyuntura.¹⁷⁴

Ha constituido, quizás, un excursus muy remoto el situar nuestro posicionamiento intelectual frente al proceso que estudiamos en la propuesta historiográfica clásica sobre las relaciones históricas entre tiempos de estructura y coyuntura, dado que esa es una perspectiva por la que transitan comúnmente hoy muchos estudios de historia social y cultural de la escuela. Ha valido, empero, como recurso para debatir algunos aspectos de medición del tiempo histórico con los autores que han fomentado la historiografía de la escuela federal posrevolucionaria. Por senderos que apuntan más hacia la historia de la cultura escolar, Raimundo Cuesta, del grupo de historiadores de la educación que agrupa Fedicaria, arriba a una definición del problema del tiempo histórico que nos parece muy interesante:

¹⁷³ Es en esta distinción donde tomamos distancia del concepto de cultura escolar de Agustín Escolano que, por requisitos metodológicos, tiende a separar del análisis un importante grupo de factores contextuales que irrumpen en el orden de la vida escolar. Nos interesa más la construcción de un enfoque sobre el proceso de escolarización federal en los distritos de Texcoco y Chalco, que la reconstrucción histórica de su cultura escolar. *Vid pp.76-77.*

¹⁷⁴ Dicho con palabras puestas en otro escrito: “Situándolo en las ideas de Rockwell, acerca de los *ciclos de apropiación*, el inaugurado por la expansión cultural de la escolarización posrevolucionaria en la región de Texcoco y Chalco registraba, todavía en 1935, incidentes de una lógica primigenia, editada diez, a veces doce años atrás, lo que permite entrever las resistencias permanentes que localmente erigían los juicios sobre cultura escolar, sobre escolaridad, subsistencia, lealtad, legitimidad y obediencia. Los marcos culturales, al tiempo que los institucionales, fundían aún sus horizontes, recomponían sus territorios, sus alianzas, etc., en un movimiento por la mutua *apropiación* de bienes políticos, sociales y culturales a partir y en función de la escuela. ¿Cuando se cerró, si es que puede pensárselo así, el ciclo de *apropiación* de la escuela de la acción en Texcoco y Chalco? ¿Cuando encontró la negociación entre viejas y nuevas agendas culturales una suerte de “punto de llegada”, provisorio y abierto a nuevas rearticulaciones? ¿Cuando se disciplinaría la rebeldía intestina en la escuela rural? ¿Cuando quedaron allanadas las disputas entre ella, sus adherentes y el pueblo, dándose inicio a una participación más extendida y unívoca en relación con los ítems de la agenda cultural resultante?” Alfonseca, Juan. “El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 1, N°1, 2005, p.84.

Una historia crítica de la educación requiere un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos. La historia de la escuela se ubica en el plano de los fenómenos culturales que, por su misma naturaleza, se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encamadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*, de formas infraconscientes y estructurantes de la acción humana. Tales cuestiones no se dejan apresar dentro de las redes explicativas convencionales ni mucho menos recurriendo a procedimientos de periodización propios de la historia política tradicional. Fenómenos como la organización del tiempo y el espacio, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente, superan ampliamente la estrecha lógica de producción de sentido de las decisiones gubernamentales concretas o incluso el mismo curso evolutivo de los regímenes políticos. La historia del cuerpo de catedráticos de instituto, o, pongamos por caso, la génesis de la implantación del método simultáneo de enseñanza en la escuela primaria atraviesan un largo recorrido en el que se suceden y superponen, sin demasiada contradicción, distintos regímenes de poder gubernamental.¹⁷⁵

En el largo aliento de las estructuras culturales y sociopolíticas es que trataremos de analizar, a continuación, los procesos de institucionalización de la escuela rural federal que aquí hemos captado primordialmente en su momento político.

¹⁷⁵ Cuesta, Raimundo. *Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización*. www.fedicaria.org/pdf/2.pdf (Consulta 26 de agosto de 2009).

CAPÍTULO SEXTO

HISTORIA Y ESTRUCTURAS SOCIOCULTURALES EN LA RELACIÓN LOCAL CON LA ESCUELA RURAL FEDERAL

Introducción.

La presencia de sendos procesos de continuidad en el conflicto con la iglesia y la autoridad local condujo al corolario central del capítulo anterior, que postula la necesidad de captar el lapso 1922-1940 como un solo movimiento coyuntural, al menos en términos de la historia política del proceso de escolarización federal. Una ruptura con la práctica historiográfica que enfatiza la preeminencia de la reforma cardenista (o, de modo más amplio, de *los años treinta*, mas no *veintes y treintas*) como coyuntura dotada de cambios trascendentes en términos de la historia recorrida por la institucionalización de la política educativa federal en las localidades es la que, desde el archivo local, impone el estudio político de las escuelas de esta región que, como pocas, vivió una presencia significativa de la escuela rural, federal desde inicios mismos de la acción educacional de la Secretaría de Educación Pública en los estados de la república.

Menos desarrollado descriptivamente, otro corolario del capítulo apunta a la idea de restar peso a la lógica de la dinámica política nacional en el análisis del conflicto por la implantación escolar, para asumir que mucho de éste tuvo que ver con procesos de poder, política y tradición cultural circunscritos al marco local. No subsumir todo conflicto con la escuela federal a la lógica de las grandes pugnas políticas nacionales (como maniqueamente tendieron a hacerlo sus actores), sin abrir antes nuestro espectro analítico al estudio de su vínculo con procesos de interés basados en el breve mundo de la política, el poder, el estatus y la tradición locales.

Útil para la definición de criterios de partición y medición del tiempo histórico, una nueva noción de coyuntura política en torno al proceso de escolarización federal emerge del capítulo antecedente: una coyuntura que arrancó prácticamente con el arribo de la política escolar a las localidades en 1922-23; que mantuvo los términos de su conflictiva política de modo relativamente estable durante los veintes y los treintas; y cuyo cierre parecía lejos de verificarse hacia 1940, donde ha tendido a marcársele un corte y punto de inflexión.

Vista, sin embargo, desde la óptica del proceso de institucionalización -perspectiva que

excede los límites del análisis político que ha tendido a privilegiarse en el estudio de la escolarización federal posrevolucionaria- la coyuntura que toma inicio en 1922-23 no sólo nos revela la continuidad de un movimiento por la implantación institucional permanentemente marcado por los avatares de la política nacional sino la de uno que también continuamente se vio atravesado por procesos relativos a aspectos de la vida, los intereses y la cultura local que se vieron afectados por la inserción de la nueva escuela y sus atributos pedagógicos y jurisdiccionales. Así como hubo continuidad local en la expresión de las tensiones políticas entre la iglesia y el estado nacional durante los veinte y los treinta, también una larga coyuntura sociocultural en torno a la institucionalización de la escuela tomó inicio con la apertura de las primeras Casas del Pueblo en 1922-23, manteniendo continuos muchos de sus rasgos todavía hasta los primeros años cuarenta.

Aspectos de esa trama sociocultural en la institucionalización escolar han sido señalados a lo largo de este trabajo, particularmente en el capítulo cuarto, cuando se abordó el conflicto cultural con la pedagogía de la acción, la escuela mixta y la coeducación, destacándose la acción discursiva de una cultura escolar pretérita que creó ciertas condiciones locales a la recepción y la apropiación de la política escolar de la Secretaría de Educación Pública. Pueblos que desde el Porfiriato habían pugnado por acceder a una cultura escolar basada en la separación de sexos y en la adquisición de atributos de distinción y jerarquía social, siguieron pugnando por ella durante los veintes y treintas, disconformes y muchas veces reacios a simplemente admitir la modalidad de servicio escolar que pasó a ofrecerles la federación. Un *ciclo de apropiación* cultural de la escuela (Chartier); un largo proceso de construcción de una nueva *epistemología social* en relación con ella (Popkewitz), comenzó a tener lugar con la expansión del modelo de la acción.

Aunque no se describió la trayectoria de ese desencuentro cultural en términos de su difusión y persistencia a lo largo del período de estudio (como acaba de hacerse con el proceso político), existe suficiente evidencia de que el inconformismo local con esos aspectos de la cultura pedagógica federal mantuvo vigencia al cabo de esos años, hecho que nos exige una interpretación del proceso menos centrada en la política que permita explicarnos los rasgos de un cierto lapso en el que la escolarización federal pareció también desenvolverse dentro de una suerte de movimiento coyuntural (de carácter social y cultural) cuyo término no ha sido, en

realidad, precisado historiográficamente.¹

Vitalismo y coeducación no fueron los únicos aspectos de la nueva escuela que enfrentaron la resistencia cultural de sus usuarios. Apenas esbozado en aquellos segmentos previos, el problema de la inserción del nuevo orden jurisdiccional representado por el poder federal constituyó igualmente un aspecto que articuló extensos procesos de conflicto en relación con las estrategias seguidas por la secretaría en el establecimiento y gestión de sus planteles. Tantos, que cabría asignárseles un papel de orden no menor al jugado por el enfrentamiento con el culto católico en la dinámica global de la institucionalización federal.

Pugnas por el derecho a regir las cosas de la escuela figuran como obstáculo frecuente en el historial de muchos planteles rurales. Pugnas jurisdiccionales que perturban el orden escolar, que constriñen sus planes de expansión y que llegan, incluso, a decidir su permanencia en la vida local producen un cúmulo importante de los sucesos preservados en el archivo federal.

Sin embargo, tanto el atributo jurisdiccional (o la prerrogativa federal de actuar e imponerse con relativa indiferencia del orden práctico y jurídico local), como sus postulados pedagógicos eran motivos de conflicto ontológicamente posteriores a lo que podían serlo otro tipo de obstáculos socioculturales más esenciales, como la disposición misma de los vecindarios a destinar recursos a la instrucción o la disponibilidad local de los que requería el modelo pedagógico (como la tierra para parcela escolar), que también continua y persistentemente comprometieron la institucionalización escolar a lo largo de los años que cubre este estudio. En vecindarios sin historia escolar, como el del citado barrio de Zapotlán, en Texcoco,² la tarea de insertar la escuela no se restringía sólo al logro del creimiento en los postulados de la pedagogía de la acción, sino que tenía que vencer algo históricamente anterior: la convicción de que instruirse era importante.

De este modo, cultura, jurisdicción y riqueza pautaron la institucionalización de la escuela rural federal de modo localmente tan relevante como lo hizo el accionar reflejo del conflicto

¹ Debe reconocerse que el énfasis en detener el análisis de la institucionalización de la escuela rural posrevolucionaria en el régimen cardenista pudo filtrar en nuestras ópticas el supuesto de que cierto nuevo ciclo histórico se abría en tanto la política educacional desmovilizaba sus aspectos radicales. ¿Cesaron con ello —como nos preguntábamos antes (*Vid.* nota 174, capítulo quinto) las problemáticas internas de la escuela en relación con la cultura y la sociedad locales? ¿Se abrió entonces una nueva era de cultura escolar, o continuó la escuela tratando de domeñar muchos de los problemas de participación e inserción en la vida local que hasta entonces había venido enfrentando?

² *Vid.* pp. 143-144.

político nacional.

Los orígenes del conflicto sociocultural en torno de esos rasgos de la escuela rural deben situarse en el plano reflexivo de las estructuras de larga duración histórica, distinguiéndolos temporalmente de los que emergieron y tomaron propiamente cuerpo con la coyuntura abierta por la acción escolar de la Secretaría de Educación Pública en 1922. Una historia remota y una historia más coetánea pueden leerse en el fluir de los sucesos del conflicto escolar en el lapso que analizamos.

Haremos explícita nuestra idea del peso de la acción histórica y social estructurada en el desarrollo escolar que la federación obtuvo en los campos del oriente mexicano bajo la formulación que daba Fernand Braudel al problema en sus consideraciones sobre la historia y las ciencias sociales:

Por *estructura*, los observadores del hecho social entienden una organización, una coherencia, unas relaciones bastante fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros, historiadores, una estructura es sin duda conjunto, arquitectura, pero más aún *una realidad que el tiempo desgasta y arrastra durante un largo período*. Algunas estructuras, que perviven durante mucho tiempo, se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones; recargan la historia, estorban, dirigen su evolución. Otras se desmoronan antes. Pero todas son a la vez apoyos y obstáculos. Obstáculos, se caracterizan como los límites... de los que el hombre y sus experiencias no pueden independizarse, Pensad en la dificultad de romper algunos marcos geográficos, algunas realidades biológicas, algunos límites de la productividad, o también, estos o aquellos mandamientos espirituales: los marcos mentales son también *prisiones de larga duración*.³

Estructuras como realidades materiales y subjetivas que el tiempo desgasta. Aproximadamente estables durante largos períodos de tiempo y condicionantes, en distintos modos, de la acción humana. Braudel entendía el problema de la explicación histórica como el de la inherente vinculación conceptual entre el tiempo corto (el del acontecimiento o las coyunturas) y el tiempo largo (del amplio y lento movimiento de las grandes estructuras en que se desempeña la vida social: geografía, clima, producción, mentalidad), método con que explica el Mediterráneo en tiempos de Felipe II.

En el estatuto de estructura histórica cabe la cultura escolar, en tanto sedimentación de prácticas y representaciones sobre la escuela presentes en la región durante generaciones, que

³ Citado en Vilar, *Op. Cit.*, pp. 64-65. Sin cursivas en el original.

la transmitieron sucesivamente hasta instituir la en realidad objetivada e internalizada (Berger y Luckmann) convirtiéndose en una suerte de *prisión de larga duración* por cuanto proporcionaba marcos mentales regulares de criterio y comportamiento social.

Quizás no de tan larga duración como podrían serlo otro tipo de estructuras históricas actuantes en el valle (ambiente, producción, p.e.), a la hora de la escolarización federal la cultura de la escuela había reproducido ciertos rasgos relativamente estables en la región durante, al menos, dos centurias. El inconformismo con la innovadora pedagogía federal sobre el que trató el capítulo cuarto nos muestra como la coyuntura iniciada por la expansión escolar de la Secretaría de Educación Pública se vio atravesada por la interacción con una cultura escolar pretérita que orientaba la acción de los vecindarios. En la coyuntura escolar abierta a inicios de los veinte, una historia estructurada de sentidos, prácticas y posicionamientos sociales en torno a la escuela actuó persistentemente, marcando el modo en que las sociedades locales recibieron la acción educacional del estado federal. Una historia previa de desarrollo de la cultura escolar, de difusión de conceptos, imágenes y prácticas sobre su fisonomía, sentido y gestión; una historia de procesos de circulación de recursos y formas de poder asociados al asunto de la institución escolar configuraron los procesos de implantación e institucionalización del proyecto pedagógico federal, más allá del tenor y los exabruptos de la política educativa nacional.

Las disputas por la cultura de la escuela federal, por su sentido y prácticas de gestión, en la interpretación histórica del proceso de institucionalización escolar nos permiten leer los términos de esa imbricación entre el tiempo pretérito de las estructuras y los sucesos de la coyuntura. Quienes clamaron por escuelas de la federación en 1922-23, lo hicieron deseosos de recibir una institución con el perfil cultural puesto en sus mentes por las generaciones que los precedían, que por él habían pugnado y que, considerada desde el momento en que la escolarización popular comienza a difundirse en la región (con los gobiernos de García y Zubieta) abrazaba el accionar cultural de tres o cuatro generaciones de pobladores, si no es que más. dada la antigüedad de la experiencia de esos pueblos del oriente del Valle con la cultura de la escuela.

Por igual, otras estructuras socioculturales de relativa larga duración emergieron como acción social dotada de sentido hacia la escolarización federal más vinculados con el pasado de prácticas sancionadas por la tradición y la costumbre que con los rasgos políticos o

ideológicos de la nueva institución. Es el caso, por ejemplo, del control local sobre la escuela y las prerrogativas jurisdiccionales –formal y consuetudinariamente instituidas - mediante las cuales autoridades y vecinos habían resuelto históricamente la existencia local del servicio educativo, modelándolo según sus consideraciones culturales siempre que ello les fue posible. Como en los días de la resistencia social a la política de fusión escolar seguida en 1890 por el gobernador Villada, un persistente impulso a la autonomía en el control del servicio escolar puede leerse en los múltiples actos de *apropiación* de parcelas, llaves, candados y lámparas con que los vecindarios rehusaron la agenda cultural que brindaba la federación durante los veintes y treintas, mostrándonos el accionar estructurado de esas jurisdicciones históricas. Tal como *negociaron* entonces sus escuelas, reclamando al poder político central el respeto de sus derechos fiscales, morales y ciudadanos, aspirarían a ejercer jurisdicción durante la coyuntura federal negociando mediante el secuestro de esos bienes.

Pero ese control local no se practicaba sólo, por cierto, en función de gustos, imágenes, conceptos y tradiciones sobre el perfil cultural de la escuela, sino con fundamento en el diseño de jurisdicciones legales y administrativas que regían el orden local, que daban vida a una también estructurada red de actores, formas de poder y estatus social.

Una pugna por la jurisdicción sobre los asuntos del plantel y sobre el ejercicio de la autoridad en la órbita del espacio local acompañó la expansión descrita por la red escolar federal al menos hasta 1940, generando frecuentes disputas entre vecinos, autoridades y maestros. Suponiendo toda jurisdicción un ejercicio de poder, se trató por ello de una pugna política estructurada, más no en los cartabones del gran proceso envolvente del marco nacional sino en los del más discreto plano del poder local.

Fue una pugna en la que es posible discernir actores y niveles de poder estructurados en torno a la resistencia a la jurisdicción federal: el de los vecinos y el de la autoridad política, distinción que, a lo más, tiene una importancia conceptual, pues ambos aparecen (o puede presumírseles) coaligados en los incidentes jurisdiccionales concretos que enfrentaron las escuelas.

Formas de una suerte de legitimismo populista (esa “protesta violenta contra las condiciones existentes con el propósito de volver a su buena senda a un orden establecido del que hicieron intencionado abuso aquellos que ejercen la autoridad inmediata”, como la define

Reinhard Bendix)⁴ tiñen algunos de los incidentes en que los vecindarios restituyeron su jurisdicción sobre llaves, candados, lámparas y demás frutos del esfuerzo propio que previamente habían cedido a la escuela federal.

Tan antiguo como los reclamos por transparencia fiscal que hacían al gobernador Villada quienes se oponían a la fusión escolar, en la coyuntura iniciada en los veinte formas de ese *legitimismo* popular se entreveraban con otras fuentes de jurisdicción legítima sobre la escuela y el gobierno general del espacio local emanadas del desarrollo de las estructuras jurídicas del poder político-administrativo estatal. Una estructura jurídica había enmarcado de modo relativamente estable la acción local en relación con el establecimiento y gestión de las escuelas, materia en la que el Estado de México logró alcances notables avances durante el siglo XIX. Comparado con otros estados de la república, el de México había logrado una importante uniformación, centralización y especialización de las estructuras administrativas, cosa que, en el terreno cultural de la escuela, tejió la trama de una historia relativamente larga, difundida y asentada de cuerpos locales consagrados al fomento de la instrucción, ya descrita en el capítulo segundo.⁵

Una historia de *juntas de instrucción*, ciudadanos notables, presidencias municipales, jueces auxiliares, encargados de capitación, etc., informaba muchas veces –por costumbre práctica o por simple noción- la *comprensión* de la autoridad político-administrativa local respecto del carácter y atribuciones de su relación con el plantel federal, haciendo emerger desencuentros ocasionales, debidos en muchos casos más a problemas de *racionalidad* en la interacción con la federación que a tramas propiamente políticas.⁶

Éstas últimas también existían. Como dijimos, se trataba de tramas políticas circunscritas al breve mundo del interés local, relativamente alejadas de los avatares políticos e ideológicos

⁴ Bendix, Reinhard. *Estado nacional y ciudadanía*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974. p.52.

⁵ *Vid*, pp. 93-101.

⁶ Problemas de racionalidad, en el sentido que los distintos actores carecían de una comprensión compartida en torno a las cosas. Quizás hemos construido mucha interpretación sobre la historia local de la escolarización federal basándonos exclusivamente en el supuesto del actor racional, que adecua estratégica y comprensivamente su acción a su propio interés y su relación con el del otro. Como veremos, no pocos incidentes dejan pensar en la existencia de una suerte de malentendidos, de comportamientos rutinizados y de formas limitadas de racionalidad (o racionalidad limitada, como lo han acuñado conceptualmente las teorías de la decisión) como las generadoras ocasionales del conflicto local con la escuela. Dos interpretaciones interesantes de las formas de racionalidad limitada que afectan a las oposiciones políticas aparecen en la compilación realizada por Luis Aguilar Villanueva sobre las teorías de la hechura de la política pública. Ver: Allison, Graham. “Modelos conceptuales la crisis de los misiles cubanos. El bloqueo norteamericano a Cuba en ocasión de la crisis de los misiles cubanos. Un estudio de caso”. En: Aguilar, Luis (editor). *La hechura de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1992, pp. 119-200; Forester, John. “La racional limitada y la política de salir del paso”. *Ibid*, pp. 315-340.

de la sociedad nacional y estructuradas en relación con la apropiación de aquellos bienes de orden material y simbólico que los cuerpos administrativos locales habían venido derivando del fomento escolar en el transcurso de esa historia de iniciativas basadas en ellos.

La sola potestad de decidir y sancionar podía ser un bien en si mismo lo suficientemente importante como para provocar la reacción defensiva de esos cuerpos en la hora en que la nueva jurisdicción federal se hizo presente en los pueblos, arrebatándosela. Decidir quien ocuparía –o dejaría- el cargo de maestro en las escuelas de su jurisdicción; definir el modo en que los planteles debían operar (decretar recesos, disponer festejos); ; decidir sobre usos no instructivos del inmueble escolar; sancionar (o perdonar) a quienes evadían los ordenamientos legales sobre asistencia obligatoria e impuesto de instrucción; presidir y apadrinar actos de la escuela.

Esos eran algunos de los recursos de poder y distinción deparados a los cuerpos edilicios locales por las políticas de fomento educativo seguidas en el estado durante el siglo XIX, estructurando un conjunto de intereses y prácticas que perturbaron la institucionalización de la escuela rural federal durante el lapso 1922-1940, convirtiéndola –en muchas ocasiones- en combates políticos centrados básicamente en la jurisdicción.

Es posible, en suma, establecer una lectura diacrónica a la hora de interpretar los conflictos que acarrea la institucionalización del proyecto escolar federal, apelando a la presencia de esas estructuras culturales y jurisdiccionales que la coyuntura comenzaría a *desgastar*.

Dedicaremos este capítulo final al análisis particular de la problemática jurisdiccional que desató la escuela federal en las prácticas estructuradas de gestión escolar presentes en la región.

1. El nuevo orden jurisdiccional y los procesos micropolíticos de la escuela rural federal.

Los aspectos que se han venido señalando, permiten captar la escolarización federal como un problemático proceso de implantación institucional que pugnó por la legitimación de nuevos principios pedagógicos sobre la base de lo que, en los hechos, constituyó un nuevo *dispositivo institucional*.

Entendemos por *dispositivo institucional* al conjunto de espacios y esquemas de participación social a través de los cuales la pedagogía de la acción se proponía desarrollar sus

objetivos educacionales. En su dimensión espacial, dicho dispositivo contemplaba no sólo el establecimiento del aula tradicional sino la creación de nuevos espacios comunitarios como la Casa del Maestro, la parcela escolar, los anexos productivos y recreativos, etc. En su dimensión social, el proyecto disponía el establecimiento de formas de asociación local llamadas a realizar tanto una labor de fomento escolar como a instituirse en agentes pedagógicos comunitarios, bajo esquemas de participación que también innovaban en relación con los practicados durante el porfiriato.⁷

Como modelo de gestión escolar, el proyecto convocaba a la organización y desarrollo de nuevos esquemas de participación social en el fomento de la escuela. Como acabamos de ver, éste se fundaba no ya en recursos paritariamente recabados mediante la recaudación universal del impuesto de instrucción, sino en la gestión local de los mismos a partir de la acción cultural de núcleos de vecinos interesados en la escuela. A esos núcleos asociativos –que divergían también de sus homólogos porfirianos en términos de composición sociológica, como se argumentará– la Secretaría reclamaba el impulso de procesos de acción y decisión colectiva en diversos planos de la vida comunitaria: asistencia escolar, uso de bienes comunitarios como el suelo (parcela escolar, espacios recreativos), el tiempo (jornadas comunales) y los excedentes (inversiones locales en la institución), introduciendo, para ello, una serie de nuevos agrupamientos sociales (comités, cooperativas, brigadas, etc.) que, como tales, tendieron a reorganizar las propias relaciones internas de las localidades.⁸

También en este aspecto del diseño de una red de relaciones sociales que sustentase

⁷ Durante los años que cubre este estudio, la Secretaría de Educación Pública impulsó diversas formas de asociación relacionadas con los asuntos del fomento local de la escuela y la promoción de la comunidad. *Juntas de Vecinos*, *Comités de Educación*, *Sociedades de Padres*, *Cooperativas* (de consumo y producción, de niños y de adultos), *Brigadas* (antialcohólicas, desanalfabetizantes, de mejoramiento comunitario), etc., se cuentan entre las que centralmente fueron promovidas a lo largo del período 1922-1940. A ellas cabría agregar algunas pocas más, referidas a tareas puntuales del accionar comunitario desplegado por la escuela (siembra de árboles, Cruz Roja, etc.) que tuvieron un carácter episódico y que variaron, seguramente, en función del contexto y del perfil que cada Dirección de Educación Federal imprimía a sus programas. El asociacionismo impulsado por la Secretaría partía del diagnóstico de que una de las necesidades centrales del campo mexicano era la de promover en la población la *socialización*, entendida como el desarrollo de un espíritu de colaboración e integración colectiva que hiciese progresar la *conciencia comunal* a través del establecimiento de *instituciones funcionales*, como venían siéndolo la escuela, la producción, el consumo y las formas asociativas que, en torno a su fomento, era deseable implantar. Ver: Ramírez, Rafael. “La educación de la población rural adulta”. En: Loyo, Engracia. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985, pp. 36-42.

⁸ Una exposición muy clara de esta pedagogía y sus componentes institucionales se encuentra en el artículo de Rafael Ramírez “La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural”, escrito en 1941, que aparece en la compilación hecha por Concepción Jiménez Alarcón (1986) *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito.

localmente el fomento escolar, enfrentó la política federal procesos sociales, políticos y culturales que tendieron a afectar sus tendencias de institucionalización al producirse, en función de ellas, un nuevo orden de acción micropolítica local en torno a la escuela. Ese dispositivo institucional estructuraba *per se* nuevos ordenamientos micropolíticos dentro de las localidades; existió una *micropolítica del dispositivo institucional de la pedagogía de la Acción* generadora de conflicto más allá de la valencia político-ideológica de la coyuntura.

Este concepto de *micropolítica del dispositivo institucional* puede resultar de utilidad para situar ciertas formas del conflicto generado por la escuela rural federal en el orden cotidiano de las localidades. Entiendo este concepto como el conjunto de relaciones de poder que se establece entre los actores que integra la institución en torno al mantenimiento de sus intereses y del control y la definición de la política institucional.

El concepto deriva de Stephen Ball, quien define la *micropolítica de la escuela* como un proceso de relaciones políticas conectadas “con tres esferas esenciales...1) los intereses de los actores...2) el mantenimiento del control de la organización... 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo definición de la escuela.”⁹ Sin embargo, es importante destacar que si bien el concepto de Ball es el que inspira la definición que aquí se toma, aquél se origina y opera sobre configuraciones escolares que difieren históricamente de las que analizamos. En su concepto de micropolítica, el peso de ciertos actores institucionales (como los docentes y los directivos) es esencial, siendo menor el que tienen actores situados fuera de la institución como pueden serlo la comunidad y las autoridades relacionadas con la escuela. Por el contrario, en nuestro concepto los segundos son actores tan centrales como los primeros, hecho que simplemente deriva del menor desarrollo y complejidad de las escuelas rurales de ese entonces.

Un hecho institucional importante para el desarrollo de estas nuevas relaciones políticas devino del modelo de *gestión* del proyecto escolar que impulsaba la federación. Frente a la escuela rural tradicional que depositaba en la figura docente las relaciones con la comunidad, la escuela de la Acción se planteaba un modelo de gestión escolar que hacía partícipe a núcleos de vecinos de las localidades, entregándoles derechos y responsabilidades. Bajo este modelo de gestión, el avance o el retroceso del proyecto escolar era responsabilidad

⁹ Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 35.

compartida entre el docente y los núcleos de vecinos que se integraban en las asociaciones. Si bien era sobre el primero sobre el que, de manera más clara y efectiva, recaían los reclamos y las sanciones administrativas, los segundos no escapaban a ellas, debiendo en algún grado enfrentarlas y gestionarlas frente a los demás vecinos. A este componente de gestión debe adjudicársele un papel relevante en la transformación de la micropolítica local por cuanto, como se verá, tendió a fundar (o a recuperar/ser recuperado por) formas de *faccionalismo* en las relaciones que guardaba la escuela federal con las comunidades.

En este sentido micropolítico, un aspecto que jugó un papel igualmente relevante lo fue la introducción del orden relativamente amplio de nuevas *jurisdicciones* que implicó la expansión de la escuela federal bajo la modalidad institucional que destacamos. Entendiendo por jurisdicción el *quién rige sobre las cosas*, es interesante reconocer el modo en el que el dispositivo institucional que analizamos introdujo nuevas formas de *jurisdicción* que reordenaron las relaciones de poder dentro de las localidades.

La *nueva jurisdicción*, mediante la cual la Secretaría anulaba al poder de decisión local subordinándolo al principio abstracto de nación, de la cual, en tanto órgano del poder Ejecutivo federal, se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.

Aunque el status federal existiese jurisdiccionalmente antes de la Constitución de 1917, las realidades de su interacción con otros ordenamientos jurídicos que, como los de los Estados de la república, le quedaban subordinados sólo comenzaría a realizarse práctica y generalizadamente con la acción del Estado posrevolucionario, produciéndose, a partir de entonces, un extendido y conflictivo proceso de adecuación y delimitación de la esferas de jurisdicción entre los distintos órdenes legales que regían la vida social en el territorio nacional. Ciertamente, como señala Arnaldo Córdova, la acción del Ejecutivo federal posterior a 1917, se produciría sobre las nuevas bases de una “doctrina que ve a la nación, con su propiedad originaria, como la auténtica legitimadora de la propiedad privada”, precepto que dotó a la acción del poder Ejecutivo de una ilimitada capacidad para reclamar jurisdicción sobre otras formas de derecho, públicas y privadas. Esto hizo que la acción de sus distintas dependencias, entre otras la Secretaría de Educación Pública, contase con una enorme capacidad de restar potestad al derecho de los estados federados y los particulares en aquellas

esferas prácticas en las que este se interponía con sus intereses.¹⁰

De fuero federal se revestían, por ejemplo, el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaban los inspectores de la Secretaría de Educación Pública cada vez que tuvieron que revertir iniciativas comunitarias de *apropiación* de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas, etc. (y de todo aquello que la comunidad había entregado a la escuela con el producto de lo que, al fin y al cabo, era su trabajo) advirtiendo a los vecinos que lo adjudicado a la Secretaría se convertía, por ello, en *Bien de la Nación*, noción jurisdiccional que rompía con el tradicional control local sobre la escuela que frecuentemente trataron de refrendar los actos populares de *restitución del fuero* que enfrentó la Secretaría durante esos años.

Citamos uno de esos actos de restitución de fuero en el que se expresa de modo claro el problema jurisdiccional al que hago alusión. Este ocurrió en el pueblo de La Resurrección, Texcoco, en febrero de 1935, cuando el Inspector trataba de solucionar allí los problemas que acarrearba a la escuela federal la oposición de la grey católica del lugar. Decía el Inspector:

...con fecha 13 del actual pasé a practicar una visita al Pueblo de La Resurrección...tratando de resolver problemas creados por un grupo de fanáticos en contra de la escuela, al llegar al lugar el sacristán...tocó las campanas...con lo que se reunió la gente formándose un motín que logré dominar; los vecinos influenciados por dicho sacristán...rechazan francamente la escuela y se habían apoderado de la lámpara de gasolina propiedad de la misma que logré recuperar y depositar en esta Inspección. En vista de lo manifestado creo pertinente clausurar la escuela...y pasar la lámpara a otra...pues los que se apoderaron de ella la llevaron a la iglesia y tratan de recogerla para el mismo objeto cuando es propiedad de la Nación puesto que fue comprada para la escuela federal...y no para servicio de fanáticos... (subrayados nuestros)¹¹

Entre quienes compraron la lámpara para la escuela se hallaban, sin duda, algunos de los

¹⁰ Creo que esta veta de análisis jurisdiccional de las políticas del poder ejecutivo federal posrevolucionario es muy importante. Aunque se ha desarrollado escasamente en el análisis de la política educacional en sus relaciones con los estados y los municipios, muestra su interés explicativo en el caso de otras políticas, como la agraria y la hidráulica. Ver: Córdova, Arnaldo. *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México*. México, Claves Latinoamericanas, 1989, pp. 10, 81-102; Aboites, Luis y Morales, Alba. “Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y estado nacional en México”, *Historia Mexicana*, Vol. XLIX, N° 1, 1999, 55-93.

¹¹ A.S. López, inspector federal a Jefe Departamento Escuelas Rurales; Texcoco, Méx., 16 de febrero de 1935. AHSEP, DERPFI, exp. 11/11903

propios amotinados.¹²

Por este atributo jurisdiccional, el dispositivo institucional de la escuela de la acción tendió a innovar en las formas del derecho en el plano local, reclamando su jurisdicción sobre bienes sobre los que tradicionalmente regían las propias comunidades, como era el caso de las inversiones productivas en la parcela, los anexos y la utilería del aula. Puede decirse, en pocas palabras, que el nuevo orden jurisdiccional que cristalizaba en la escuela federal operó sobre la base de expropiar, por una parte, el poder a las autoridades políticas instituidas localmente y, por otra, el poder que tradicionalmente había ejercido la comunidad sobre sus bienes y productos. Estos traslados de jurisdicción crearon, naturalmente, nuevas relaciones de poder dentro de la micropolítica que se desarrollaba a propósito de la institución.

El fuero federal anulaba, también, el poder de decisión sobre la vida de las escuelas de que había gozado tradicionalmente la autoridad local. Por diferencia con el orden jurisdiccional tradicional vivido en las escuelas rurales, orden en el que ejercían poder sobre la escuela una serie ascendente de figuras locales, regionales y estatales (comisarios pueblerinos, presidentes municipales, jefes políticos, autoridades centrales de gobierno, etc.), en el caso de la red pedagógica federal, sus agentes, los maestros e inspectores de la SEP, no les debían obediencia en materia de aquellos aspectos de gestión escolar en los que usualmente habían tenido prerrogativa, como la adjudicación del puesto y las decisiones de cambio docente en función de juicios sobre desempeño, la decisión de feriados, la fiscalización del producto de la actividad escolar, etc., haciéndolo jugar cada vez que los representantes del poder local manifestaron ese tipo de pretensiones. Ni el maestro, ni el inspector, ni el espacio escolar mismo –en su materialidad y en sus procesos cotidianos– eran objeto de la jurisdicción tradicional. La escuela y los agentes federales no tenían por qué obedecer al poder local; eran jurisdicción del poder central.

De fuero se hallaban también investidos los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela como las *Juntas* y los *Comités de Educación*. Aunque éste no operase en su auxilio a la hora de enfrentar la reacción local, debían asentir a los regañones de inspectores y maestros que les exigían hacer avanzar los proyectos de la escuela federal, aunque ello les

¹² Procesos de esta naturaleza son los que analiza Elsie Rockwell en el varias veces citado artículo “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”, dando a esta problemática del control local sobre la escuela un acercamiento que enfatiza más en la historia de las prácticas culturales que en los procesos de cambio en los sistemas de jurisdicción.

implicase entrar en conflicto con el orden comunitario de obediencia y lealtad previo, muchas veces opuesto a los propósitos de la federación.

Ese era el nuevo orden jurisdiccional, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado previamente las políticas de escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por tanto, para la negociación.

Buena parte del conflicto generado en las comunidades durante los veintes y los treintas por la expansión de la escuela federal tuvo que ver con los procesos micropolíticos que generaba en las localidades la implantación de un dispositivo institucional que pretendía instaurar un nuevo orden de relaciones de jurisdicción y de participación dentro de ellas.

Existió, por ejemplo, un conflicto persistente con las Presidencias Municipales y con los comisarios pueblerinos en torno al tema del mando. Disputas por la jurisdicción que éstos pretendían sobre el orden federal. Disputas por la jurisdicción que la ésta pretendía sobre el orden comunitario. El tema del conflicto con esos niveles de autoridad ocupó un lugar relevante en la gestión de la red federal, motivando el que se remitiese numerosas circulares a las presidencias municipales solicitándoles adecuar sus acciones al interés federal por expandir sus escuelas.

Así, existió un claro conflicto en relación con la gestión escolar, motivado por el desplazamiento que operaba la jurisdicción federal sobre las autoridades locales. Temas como la contratación del docente, por ejemplo, nutren una buena cantidad de controversias, lo mismo que el de la derogada potestad de posrepresentantes del orden local para intervenir en el proceso pedagógico –entrar al aula, ver, juzgar si era bueno el maestro, opinar sobre el aprovechamiento del alumnado, presidir exámenes, etc.- mismos que, por su relevancia, fueron objeto de discusión durante la Asamblea Nacional de Educación de 1930 además de que aportaron, como vimos, una de las banderas profesionales levantadas por el movimiento que organizaron los maestros federales en el estado, cuando el Inspector Federal en Tlalnepantla tomó la decisión de restituirle a la autoridad local poderes de vigilancia.¹³

Pero si el orden interior de la escuela fue terreno de conflicto, también lo fue el tema de la jurisdicción sobre los bienes materiales de la nueva institución y sobre su pretensión de obtenerlos a partir del espacio y de las inversiones comunitarias. Así, en derredor del

¹³ *Vid.* pp. 239-240. El movimiento tuvo cierto eco en la prensa nacional y produjo consultas entre la DFEEM y la Secretaría de Gobierno del Estado de México.

inmueble, la parcela, los anexos y la Casa del Maestro –que *se podía y debía* hacer con y en ellos- se sentaron las bases del desarrollo de lo que llamo *micropolítica del dispositivo pedagógico de la acción*, proceso que consistió en el conflicto de intereses que suscitó entre quienes se integraban en la institución escolar y el desarrollo del proyecto mismo.

Esa *micropolítica del dispositivo institucional* se fundó en la extensión del principio jurisdiccional implicado en el atributo federal a los bienes y los productos que poseía la escuela y, parcialmente, a quienes integraban las asociaciones locales de apoyo. Los primeros –inmuebles, tierras, anexos productivos y los frutos que derivaban de su uso- *eran propiedad de la escuela* y sobre ellos regían quienes la representaban (docentes, Inspectores, asociaciones, etc.). Los segundos, investidos como representantes del poder federal, le debían a éste *obediencia*.

La institucionalización de este principio abstracto del estado nacional tuvo que allanar formas locales del derecho consuetudinario que normaban la apropiación del espacio, del trabajo y de los bienes comunitarios, proceso que conllevó no pocos años y que estuvo marcado por numerosos conflictos micropolíticos en torno a:

- a. Las relaciones con la autoridad local.
- b. El progreso material de la escuela rural y la competencia que éste ejercía por el excedente comunitario tradicionalmente orientado a la inversión religiosa.
- c. El núcleo productivo del proyecto escolar: la parcela y los anexos productivos; su cesión y el control sobre sus productos.
- d. Las asociaciones locales de apoyo –Comités de Educación, Sociedades de Padres, etc- y la escisión faccional del orden comunitario.

1.1 El nuevo orden jurisdiccional: las relaciones entre la escuela federal y las autoridades locales.

Las relaciones con la autoridad local ocupan un lugar destacado tanto en la documentación de las escuelas federales de la zona como en la de la propia Dirección Federal de Educación en el estado, acervos en donde, por lo general, quedan descritas como antagónicas en diverso grado y forma. Una denuncia persistente es que la acción de comisarios locales y presidentes municipales tiende a obstaculizar la actividad de los planteles mediante actitudes que van

desde la ausencia de colaboración hasta la obstrucción abierta. El tema, muy frecuente en los informes de docentes e inspectores, provocó el que, por lo menos 7 circulares oficiales (tanto del gobierno estatal como del Director de Educación Federal) fuesen remitidas a los Presidentes Municipales entre 1923 y 1936 solicitándoles su concurso con la acción de los planteles de la Secretaría de Educación Pública.

Podría pensarse que la oposición sistemática de los niveles de autoridad locales a la acción de la escuela federal obedeciese a una suerte de mandato político emanado desde el gobierno estatal, quien, como se recordará, hizo evidente desde 1924 su inconformidad con la forma en que la secretaría había comenzado a expandirse y actuar en el territorio del estado.¹⁴ Coherente con las interpretaciones presentes sobre la centralización del poder político durante la posrevolución y sobre las pugnas de poder entre el centro y los estados, esa hipótesis era, incluso, la que los propios actores federales hacían jugar al interpretar la acción local contra la escuela como secundada por un bloque político estatal de carácter conservador en el que se integraban el gobierno estatal y la jerarquía católica, como acaba de verse extensamente en el capítulo precedente.

Sin embargo, la oposición de comisarios pueblerinos y presidentes municipales hacia la escuela no debe necesariamente interpretarse bajo la lógica (o sólo bajo la lógica) de las alianzas políticas con el poder estatal en las conflictivas relaciones escolares que éste sostenía con la Federación, ya que existen indicios de que sus posiciones frente al plantel federal se originaban en la ruptura de un orden más esencialmente circunscrito al nivel local: el de la jurisdicción sobre la institución escolar.

De ese orden trata una de las primeras circulares que dirigió a las presidencias municipales la Delegación Federal de Educación en el estado a las Presidencias Municipales, la N° 12, remitida por el delegado Manuel Pérez a fines de 1924, aclarándoles lo siguiente:

Habiendo notado esta Delegación con toda pena que varias autoridades municipales...han interpretado mal la Circ. N° 16 (del 11 de abril de 1923. J.A.) [que las invitaba] a velar por el progreso de los centros culturales...creo mi deber aclarar... Algunas autoridades creen cumplir con el espíritu de la circular antes dicha, suspendiendo o removiendo a los maestros según su sentir; ordenando el cierre de escuelas los días que ellas lo creen conveniente; concediendo permisos a los maestros o a los alumnos, o por fin, destituyendo a

¹⁴ *Vid.* pp. 146-148.

los profesores que no aceptan sus mandatos o se oponen a sus determinaciones, olvidándose, por otra parte, de comunicar las quejas que justamente debe conocer esta Delegación.¹⁵

La conflictiva jurisdiccional con la autoridad local quedó delineada en el origen mismo de la acción escolar federal. Desde ese entonces, presidentes y comisarios municipales se mostraron permanentemente dispuestos a actuar con la escuela como lo habían venido haciendo durante el porfiriato, bajo un régimen que les otorgaba prerrogativa y potestad sobre los aspectos que destaca el delegado en su circular: gestión del personal docente (contratación, suspensión, permisos, entre otros aspectos), gestión del orden escolar (decisión sobre días hábiles y feriados) y gestión de la participación comunitaria en la escuela. Eso se desprende claramente de las explicaciones que daba al Secretario de Educación Pública el Sr. Pablo Rodríguez, presidente municipal de Texcoco, al manifestarle que:

...en efecto, según informes que he recibido, los Comisarios de los pueblos que han sido favorecidos con la provisión de profesores, pretenden que estos sean los que anteriormente les servían y se separaron por no estar autorizado su pago en el Presupuesto del Estado, pero ya procuro convencerles del error en que están, inculcándoles el beneficio que el Gobierno actual les proporciona con la difusión de cultura e instrucción... y penetrados de esas ventajas se hará que sepan apreciarlas y presten su energía y apoyo en este ramo tan importante.¹⁶

La jurisdicción de la autoridad local sobre los docentes constituyó un tema delicado en las relaciones que delegados y directores de educación federal sostuvieron con las presidencias municipales durante la primera década de su actuación en el territorio mexiquense. Lejos estaba de cumplirse, en 1923, el pronóstico del munícipe de Texcoco cuando afirmaba que la pretensión de los comisarios pueblerinos de que los maestros federales fuesen como “los que anteriormente les servían” se vería allanada por una labor de convencimiento en torno a la importancia de la acción instructiva y cultural que realizaba la secretaría. Por el contrario, la aprehensión por parte de estos del nuevo orden de jurisdicción representado por la SEP supondría un proceso prolongado; no sólo de apropiación conceptual (como lo interpretaba el munícipe: “ya procuro convencerles”) sino, por supuesto, política, dado que ambas figuras

¹⁵ Manuel Pérez, Delegado Estatal de Educación Federal. Circular N° 12 a C. Presidente Municipal y Comisarios; Toluca, México, septiembre 29 de 1924. AHSEP, DCI, expediente 770.10

¹⁶ Pablo Rodríguez, Presidente Municipal de Texcoco, a Secretario de Educación Pública. Texcoco, México, mayo 3 de 1923. AHSEP, DCI, expediente 706.5

confrontarían por igual la presencia de un orden de jurisdicción que escapaba a sus decisiones.

Como, por ejemplo, la de incidir en la designación de la persona que ocuparía el cargo docente. Es característico en muchas de las cartas que los presidentes municipales dirigen en estos primeros años a la Secretaría solicitando la apertura de escuelas (o la federalización de las sostenidas por el estado en sus municipios), el que éstos señalen o “se permitan sugerir” quienes podrían ser sus futuros docentes, presentándolos como personas de su estima personal, individuos “caracterizados” en sus comunidades, etc., hecho que puede interpretarse como síntoma de inconsistencias en la percepción que esos niveles de autoridad tenían sobre el rol que debían desempeñar en relación con la escuela federal.

Aunque en los primeros meses de operación en el estado el rezago de la formación de docentes con relación con las necesidades de la expansión escolar había llevado a la secretaria a aceptar las propuestas de la autoridad local, a medida que avanzaba el proceso la SEP trató de reorientar sus estrategias de reclutamiento de maestros por considerar que la solución inicial había derivado en una baja calidad de sus servicios educativos. Esta reorientación es tratada en el documento *Bases para la acción educativa federal en el Estado de México. 1924* en los siguientes términos:

En cualquier forma que la educación se imparta, ha sido suficiente un plantel para que los poblados circunvecinos a una, acudan en demanda de Profesor a fin de saborear los beneficios; quienes cuentan ya con él, lejos de abandonarle, reclaman otro, máxime si su cultura es superior a la del medio y procura ilustrarse..... mas es de lamentarse que no sean todos los profesores igualmente deseables. Efectivamente, en la iniciación de las labores hubo demanda de Profesores, y dada la escacés (sic), se aprovecharon los que se presentaron con tal carácter, muchos recomendados por Autoridades, los menos, amparados por documentos... resultando de esta forma de reclutamiento, que en su mayoría fueron personas que ellas mismas se clasificaron Profesores aptos y que necesitan a toda costa darse de baja, es decir, hay que hacer una selección.” (subrayados nuestros).¹⁷

Tendencialmente, la Delegación fue imprimiéndole mayor rigor al proceso de reclutamiento de docentes para sus escuelas en el estado, hecho que la llevó a desestimar gradualmente las recomendaciones de las autoridades locales sobre candidatos a maestros federales.

¹⁷ *Bases para la acción educativa federal en el Estado de México. 1924*. AHSEP, expediente 71.13

Cómo afectó esto sus relaciones en el nivel local constituye una pregunta para la cual no hay respuestas palmarias, pero sobre la cual numerosos incidentes dejan entrever el establecimiento de un clima adverso a los planteles.

Ese pudo ser, por ejemplo, el caso de la escuela de Santa María, Chiconcuac, que fue federalizada en 1924 por solicitud del Presidente Municipal mediante un escrito en el que, tras desarrollar una serie de argumentos sobre la baja calidad de la enseñanza que impartía la escuela oficial, le expresaba al Misionero encargado de la zona de Texcoco lo siguiente:

El precitado Ayuntamiento no teniendo recursos para contribuir con una parte de los sueldos de los profesores, se obliga tan solo a proporcionar locales higiénicos, mobiliario y demás útiles necesarios. Asimismo se permite el honor de proponer a Ud. Para hacerse cargo de la Dirección de la Escuela, al C. Nicolás Medina, persona que en concepto del expresado Ayuntamiento, reúne los requisitos que exigen las leyes de la materia....¹⁸

El misionero encargado dio curso a la solicitud del Ayuntamiento y en poco menos de un mes la escuela de Santa María fue federalizada, designándose en ella al profesor Enrique Pliego y no al señor Medina, como lo pretendía el Ayuntamiento. Pocas semanas después, el Misionero F. Corzo se vio en la necesidad de visitar el pueblo de Santa María con el propósito de tratar con los vecinos el problema de la inasistencia. Los detalles de esa junta los examinamos antes, en el capítulo tercero, señalando cómo a ella habían acudido los vecinos con una clara demanda por la separación de los sexos, cosa a la que el misionero había accedido, dotándolos de una maestra y advirtiéndoles que si no mejoraba la asistencia se vería en la necesidad de clausurar el plantel.¹⁹

Lo paradójico en este ambiguo caso de la escuela de Santa María resultó ser que, a pesar de conceder las peticiones de los vecinos por la separación, la asistencia continuase cayendo y que lo hiciese, particularmente, en la sección dirigida por el maestro Pliego. Días más tarde, Corzo reportaba que “con el objeto de ver el resultado, nuevamente pasé a este lugar el jueves 16 y ví que la asistencia había aumentado solo en tres niñas y cuatro niños... Seguiré observando la marcha de esta escuela y si no aumenta la asistencia, comisionaré al Sr. Pliego a

¹⁸ J. Delgado, Presidente Municipal, a Profesor Misionero Federico A. Corzo. Chiconcuac, México, 23 de agosto de 1924. AHSEP, expediente 771.22

¹⁹ *Vid.* pp. 140-141.

otra de las escuelas de la Misión.”²⁰ Bien tuvo que sentirse el misionero de que ese día 16 de octubre de 1924 la asistencia a la escuela federal hubiese crecido al menos en 7 niños. Un año más tarde, la asistencia caería en el orden de un 39% y continuaría descendiendo hasta representar, en 1926, un 20% del promedio que tuvo el año en que fue federalizada. Hacia mediados de 1927 la escuela fue clausurada.

¿Tuvo que ver en esta historia de fracaso escolar el rechazo al docente propuesto por el Presidente y su Ayuntamiento? Probablemente sí, ya que lo argumentado por la comunidad sobre la coeducación aparentemente había sido satisfecho por el Misionero y no figuran en el caso del expediente escolar de Santa María otros elementos laterales de juicio histórico, como suelen serlo las denuncias sobre “fanatismo” o actividades de boicot organizadas por sacerdotes.

El desplazamiento de la autoridad local de los procesos de gestión de las escuelas federales que operaban en el marco de sus territorios produjo actitudes de no colaboración por parte de las mismas. Ocasionalmente, este malestar se hizo patente en incidentes como el de la localidad de La Magdalena Atlipac, cuya escuela, fundada en 1925, constituye un ejemplo notable del desarrollo de esta micropolítica del dispositivo pedagógico de la acción sobre el que presentaremos más adelante otros aspectos. En octubre de 1926, el profesor S. Ramírez, al exponerle al Director Federal de Educación en el Estado un memorial sobre la larga serie de conflictos que había generado su intención de impulsar el desarrollo de la parcela y los anexos de la escuela, señalaba:

En las constantes visitas hechas por el Inspector de la zona y en la última practicada por el Director Federal en el Estado, se les ha suplicado a las autoridades ciertas reformas de insignificante costo que al hacerse redundarían en positivo beneficio de la escuela... súplicas que nunca han sido atendidas. En la actualidad, el Presidente Municipal, C. Aurelio López, se presenta a la escuela y a mi casa particular haciendo alarde de que si el Inspector no se somete al orden y a las disposiciones que él crea conveniente dar a las Escuelas Federales de Mpio., será removido de la zona.- También fui testigo de que el C. Presidente Municipal afirmó que no era la Inspección ni la Dirección, quienes debían de resolver la colocación de las maestras Kubiak y Casarín, por habérselas mandado a él directamente el Departamento; y en vista de la actitud hostil del C. Presidente Municipal de Los Reyes, para con mi persona... cerré la

²⁰ Federico A. Corzo, Misionero en Texcoco a Jefe de Departamento de Educación y Cultura Indígena. Texcoco, México, 19 de octubre de 1924. AHSEP, expediente 774.15

escuela y vine a informar a Ud

En opinión del Inspector de la Zona,

... todas las molestias que se están originando en este asunto, son motivadas porque el Departamento de Escuelas Primarias mandó a las señoritas Profesoras Kubiak y Casarín con órdenes de presentarse al Presidente Municipal... lo que ha motivado que el Presidente del mencionado lugar, desobedezca las órdenes de la Dirección y más creyéndose él ya con facultades para hacer y deshacer, no permite que la escuela rural que existía en ese lugar pase a otro pueblo. Avisa tomas de posesión de las Profesoras aludidas y a la señorita Kubiak, la lleva a un poblado próximo y establece una escuela sin consentimiento de nadie sin haber sido autorizado por autoridad escolar alguna y en desobediencia al mismo Departamento de Escuelas Primarias que mandó a sus dos Profesoras Kubiak y Casarín para La Magdalena, no para San Sebastián Chimalpa... Ruego a Ud., C. Jefe del Departamento... se le ordene al Presidente Municipal de Los Reyes, Texcoco, México, que no tiene por qué intervenir ni dar avisos de tomas de posesión ni disponer y ordenar de los Maestros Federales... por existir en la Zona una Inspección responsable de todo ello. (subrayados nuestros)²¹

Claramente hay aquí el conflicto de jurisdicciones que apuntamos. Quizá el error procedimental del Departamento de Escuelas Rurales de indicar a las profesoras el presentarse directamente con el presidente municipal fuese, como lo interpreta el Inspector de la zona, el que lo llevase a pensar que el asunto de ponerlas al frente del cargo caía bajo su jurisdicción, procediendo luego a ubicarlas según su criterio sobre las necesidades del desarrollo escolar en el municipio. Es relevante el reto afrentoso que el presidente lanza al director de la escuela de La Magdalena Atlipac (“si el Inspector no se somete a las ordenes que él crea conveniente dar... será removido de la zona”), pues nos habla de un sentimiento de inconsistencia de status, de la percepción de una ofensa a las atribuciones de su investidura y de una inadecuación conceptual respecto del orden jurisdiccional con el que se estaba relacionando.

El conflicto jurisdiccional con la autoridad local no se expresó únicamente a propósito de su exclusión de los asuntos pedagógicos de la escuela, sino que se produjo también en relación con la potestad que tenían sobre el espacio comunitario, en el cual, equivocadamente, seguían concibiendo a la escuela federal.

Existe documentación que revela conflictivas relativas, por ejemplo, a decisiones sobre

²¹ Rafael Ramírez, Jefe de Departamento de Escuelas Rurales de la SEP a Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. México, 5 de octubre de 1926. AHSEP, expediente 83.27

usos del inmueble escolar con fines distintos del pedagógico -como eran la celebración de festejos para recaudar fondos, actos políticos, etc.-, sobre uso de del espacio público y sobre uso de los recursos dinerarios que la escuela federal rendía.

El último aspecto –la jurisdicción sobre el dinero que producía la escuela federal- será tratado con la amplitud necesaria en un inciso posterior, ya que representó una problemática relevante no solo en relación con las autoridades locales sino con las propias comunidades. Sin embargo, puede señalarse aquí que, bajo ciertas circunstancias, la jurisdicción federal confrontó y restringió el derecho de la autoridad local de fiscalizar la producción mercantil realizada en sus territorios. Un ejemplo de esta situación se produjo en 1929, cuando el jefe del Departamento de Escuelas Rurales escribió al inspector de la zona de Chalco indicándole intervenir urgentemente para impedir que el presidente municipal de Amecameca se apropiase de los fondos producidos por la cooperativa de adultos de la escuela de Huehuecalco con el objeto de destinarlos a las reparaciones en el juzgado auxiliar del poblado.²²

En cuanto al uso del local escolar con fines distintos de la enseñanza, existen varios conflictos que revelan la problemática jurisdiccional señalada. Con frecuencia, los maestros federales comunicaron a sus superiores el ingreso no autorizado del pueblo al local de la escuela federal con el propósito de realizar reuniones sociales. Aunque no ha sido posible determinar si es que existió una taxativa de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a prohibir la realización de tales actos en la escuela, estos parecieron desarrollarse de una forma sometida al poder discrecional de docentes e inspectores. A veces, los maestros los celebraban como parte de sus actividades de promoción social –días cívicos, kermeses y actos culturales- otras, negaban el uso de plantel argumentando que sus fines eran ideológicamente improcedentes, como los festejos patronales, por ejemplo.

La fiesta en la escuela, asunto que había sido potestad de la autoridad local antes del ingreso de la Federación, constituyó objeto de fricciones como lo revelan varias denuncias de “asaltos” populares a la institución, entre las cuales deja mucho para la interpretación la que notificó en mayo de 1935 la maestra rural María Trinidad Sánchez. Ella informaba al jefe del Departamento de Enseñanza Rural lo siguiente:

²² Rafael Ramírez a Inspector M. Gómez, México, 23 de agosto de 1929. AHSEP, expediente 11564. Aspectos adicionales a esta problemática fueron tratados en el capítulo cuarto. *Vid* pp. 238-239.

Protesto ante Ud. De la manera mas respetuosa pero a la vez enérgica, por el hecho de que el C. Fernando Romero ayer por la noche, se presentó a la escuela en estado de ebriedad y desarmando al comandante de policía le quitó las llaves de la escuela, abrió el salón y con una música que contrató verificó un baile, en el que reinó escandalos a granel, pará esto abrió también el cancel de la calle para dar paso a la multitud que atraída por la música llenó materialmente el salón de clases, cuando fue requerido por su mal proceder, dijo que a él nadie lo mandaba y que estaba dispuesto a cargar con la responsabilidad de sus actos, que qué le podrían hacer, ya que acababa de recibir su nombramiento como Comisario del lugar...(sic) (subrayados nuestros)²³

Como dice el comisario, “a él nadie lo mandaba” en el pueblo que, justamente, acababa de investirlo como juez en la decisión pública. El incidente no se reducía a un conflicto personal del comisario con la escuela –a un problema de su poder frente al nuevo poder-, sino que entrañaba una práctica compartida por un cuerpo colectivo mayor, aquél que reúne la multitud que penetra cuando se quita el cancel y que, en el júbilo del “asalto”, deja fuera de consideración la autoridad moral y jurisdiccional del docente.

Pero el conflicto jurisdiccional no se expresaba sólo en cuanto a la potestad local de utilizar con fines festivos el local de la escuela. También la fiesta federal se convirtió en objeto de disputa con la autoridad local, que en varias ocasiones procuró decidir sobre el carácter, la moralidad y el objeto de los festejos que celebraba la escuela, circunstancia que acarreó fricciones importantes. Como las que prevalecieron en la escuela del pueblo de Tequisitlán, en donde intervino el presidente municipal de Tezoyuca a propósito de una fiesta celebrada en el local en julio de 1933.

El incidente de Tequisitlán ofrece facetas muy interesantes sobre el modo en que operaron a veces los procesos de conflicto en torno a la jurisdicción. En julio de 1933, el presidente municipal de Tezoyuca escribió lo siguiente a quien según entendía era el “Jefe del Departamento de Educación Pública”, ciudadano Rafael Ramírez:

Tengo el honor de manifestar a usted aun con pena pero de una manera obligatoria con mi carácter de Presidente Municipal de esta Cabecera, y cumpliendo con lo dispuesto por el artículo 34 de la Ley General de Educación Pública vigente en el Estado, que el Profesor Rural de la Escuela Oficial de Niños del pueblo de Tequisitlán... dependiente de la Dirección de su muy

²³ María Trinidad Sánchez, maestra rural federal en Tlapizahuac, México a Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea. Tlapizahuac, México, 13 de mayo de 1935. AHSEP, expediente 6/11953.

merecido cargo, no obstante haberle hecho conocer las disposiciones contenidas en el citado artículo... aún continúa verificando bailes en el interior del Templo del sabe y de carácter lucrativo y disque ser infantil, toda vez que en el mes de Mayo del presente año se comunicó a ese mismo Departamento los actos improcedentes del mencionado profesor concediendo y aplaudiendo de una manera sincera las actitudes de esta Autoridad Municipal según consta en oficio número 15495 de 26 de mayo... se suplica a ese mismo Departamento se sirva amonestar al tantas veces citado profesor a que se abstenga de continuar celebrando fiestas lucrativas y que concurran adultos para evitar se cometan arbitrariedades por este asunto nosivo ante la Sociedad...(subrayado nuestro)²⁴

Nótense las bases fenomenológicas de la intervención jurisdiccional que pretendía el presidente municipal de Tezoyuca sobre la escuela: él habla del profesor de la “Escuela Oficial de niños” (no de la Escuela Rural Federal), espacio donde debe regir, según entiende, la “Ley General de Educación Pública vigente en el estado”, por cuya observación y cumplimiento es deber suyo velar, en su carácter de autoridad legítima de la cabecera. Un equívoco inicial en la percepción de los ámbitos de jurisdicción aparentemente lanzaba al presidente a procurar normar el orden del festejo de la fiesta federal.

Un segundo equívoco se concatenó, probablemente, con la respuesta laudatoria que, en efecto, dio el Departamento de Escuelas Rurales dirigido por Rafael Ramírez a través del oficio 15945, a cuyo texto no hemos podido acceder pero del cual hablaría posteriormente el inspector federal encargado de la zona en estos términos:

Esta difícil situación ha sido creada por el p.m., quien mal interpretando la felicitación que ese Dpto. envió a dicho funcionario por haber prohibido el baile que el director organizó el día de las madres, ha querido intervenir hasta en la parte técnica de la Esc. enseñando a los vecinos la copia del citado oficio en que se aplaude su actitud. El Director... se encuentra cohibido... de hacer labor social porque al Sr. P.M. toda clase de reuniones y de festivales le parecen mal, pues sustenta el criterio que tantos otros funcionarios de este género, que la escuela debe concretarse a enseñar a leer y escribir y nada más. Si ese Dpto. le hubiera llamado la atención a la Inspección, como lo hizo, prohibiendo los bailes en los salones de las escuelas, estuvo en su perfectísimo derecho, pero resulta inconveniente la transcripción de esta clase de notas a los Presidentes Municipales porque no todos saben comprender la sana intención del Dpto. en este caso, sino que creen que esto les da derecho a intervenir en todo y a no

²⁴ Felipe Medina, presidente municipal, a Rafael Ramírez, Tezoyuca, 13 de julio de 1933. AHM, Escuelas Federales, Vol. 2.

dejar campo de acción a la Esc.²⁵

Meses más tarde, viendo que los conflictos políticos del maestro con el presidente municipal no cesaban, el inspector Corzo solicitaba a su superior “se sirva girar una nota al citado Presidente Municipal de Tezoyuca para que dé facilidades en este sentido, pues se ha creído autorizado para obstruccionar los cursos nocturnos y las reuniones sociales en general por las ideas fanáticas y conservadora que posee, censurando la labor social de la escuela”.

Es posible colegir de la lógica interpretativa con que la autoridad municipal pareció actuar en estos sucesos, que no eran sus “ideas fanáticas y conservadora(s)” las que inicialmente jugaban en su pretensión de controlar los festejos en la escuela federal, sino que quizás lo hacía por sostener la *creencia* de que se trataba de un asunto de su legítima jurisdicción. Ciertos límites a la racionalidad, cierta *racionalidad limitada*, entendida aquí como el conocimiento adecuado de los ordenamientos y las jurisdicciones de las partes en juego, subyacían al accionar que el inspector federal entendía bajo la forma del boicot político.

El control sobre el uso del espacio y los bienes comunitarios, del cual quedaban encargados los comisarios pueblerinos, produjo también relaciones conflictivas entre éstos y los intereses del plantel federal cuando éste tendió a ocuparlos de modo espontáneo o fundándose en nociones jurídicas ajenas a la comunidad. Como vimos, este tipo de fricciones se produjo, característicamente, durante los años del Conflicto Religioso de los años 1926-1929 porque, en ese entonces, el cierre de los templos al culto y la intervención ocasional de los mismos como “bien nacional” por parte de la Federación, produjo una casi simultánea tendencia de las escuelas federales a hacer uso de ellos. En un contexto social en el que las edificaciones públicas eran escasas y dada la carencia crónica en materia de aulas, casas para el maestro y parcelas de que adolecía la red escolar federal, un movimiento lógico fue que las escuelas federales ocupasen porciones de esos espacios religiosos.

El ingreso de la SEP a los atrios y anexos de los templos enfrentó en la región diversos tipos de reacciones populares, desde las que percibían el hecho como una afrenta del gobierno ateo a su religiosidad hasta las que promovieron el uso temporal de los mismos interesados en el desarrollo de la enseñanza o las de quienes, incluso, fueron más allá y directamente apoyaron la nacionalización de los mismos para su ocupación por parte de la escuela federal.

²⁵ Inspector Ángel M. Corzo a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Educación Rural y Primaria Foránea, Texcoco, 21 de agosto de 1933. AHSEP, DER, Caja 812, expediente 1588/4.

Como vimos en el capítulo anterior, los primeros defendieron sus templos del ingreso de la Federación y de diversas formas boicotearon al desempeño de la escuela si es que ésta lograba imponérselos. Los “fanáticos”, tras los que regularmente figura algún sacerdote, abiertamente evitaron la “profanación” del templo, obstruyendo el acceso tanto de los maestros federales como de quienes, en ese combate, ubicaban como sus aliados: los seguidores de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana. Los últimos, aquellos que promovieron en favor de la Secretaría de Educación Pública la expropiación de esos bienes, se articularon en el conflicto con el interés de debilitar al bloque de poder del que formaba parte la Iglesia Católica Apostólica Romana.

Los segundos, entendiendo que el asunto de la suspensión del culto tenía un plazo temporal, se conformaron a la presencia de la escuela federal, al parecer, siempre que su permanencia no diese signos de constituirse como un proyecto de más largo plazo, como podía implicarlo la realización de obras y modificaciones materiales. Es el caso, por ejemplo, del pueblo de Coatepec-Chalco, donde, según el Presidente del Comité de Educación de la Escuela Rural Federal del lugar, ocurrió lo siguiente:

... hoy a 2 de octubre, siendo las nueve y minutos de la mañana, fui llamado por el comandante de policía de este lugar, quién me condujo ante un grupo de vecinos que como principales eran el Señor Rejidor primero del Honorable Ayuntamiento, el Presidente del comité Agrario, su Secretario y algunos vecinos así como el C. Comisario primero. Y haciendo pausa de no se que asunto, el Señor Rejidor me hizo observación de que con acuerdo de quién bía yo puesto el alambrado, que si no sabia yó que es anticonstitucional y contra las Leyes, y conteste, que la Señora Profesora en vista de instrucciones de la Superioridad, determino adornar con Plantas de Flores... y solo faltaba cercar con alambre... Todas estas razones (sus juicios sobre el engrandecimiento del Templo de la enseñanza. J.A.) no me fueron atendidas, y el Sr Rejidor comenzó a destruir, en igual forma el C. Presidente de comité agrario, a quien yo le manifestaba remediar todo perjuicio que pudiera causar la puá... y me contestó enfadado que a el no le parecía ni al Señor Regidor y que la Señora Profesora estaba metiendo la pata, que lo que hiban ha hacer era correrla y que días antes ya se bía enfrentado con la Señora Profesora, diciendole que no intentara hacer esos prados, porque el sería el primero que iria con una pala a destruir... Los pocos vecinos siguieron el ejemplo hasta destruir por completo postes y alambre.”²⁶

²⁶ Úrsulo González a Encargado del Departamento de Cultura Indígena. Coatepec Chalco, 2 de Octubre de 1928. AHSEP, expediente 6/11755.

Quienes destruyeron la obra del presidente del Comité de Educación atacaron, únicamente, aquello que tendía a modificar un espacio público: los postes y el alambre. No atacaron a la escuela, tampoco al docente. Su problema era de orden jurisdiccional (otra vez: “con acuerdo de qué autoridad”). Toleraban la presencia de la escuela en el atrio, pero consideraban atentatorio de las leyes la modificación física de un espacio temporalmente suspendido al culto, punto en el que, al parecer, no estaban jurídicamente equivocados.

El centralismo federal irrumpió en las localidades contradiciendo, como señalamos, las formas tradicionales de jurisdicción. El aprendizaje de la nueva dimensión del poder social que representaba la escuela federal no devino rápidamente en una realidad que normase la acción de las autoridades locales. Varios años después de la Circular N° 12 de 1924, las escuelas federales seguirían registrando relaciones jurisdiccionalmente conflictivas con esos actores locales. Como se dijo, circulares como la antes citada vuelven a aparecer en la documentación federal al menos en seis nuevas ocasiones hasta 1936. El tema de la necesidad de precisar las relaciones con la autoridad local forma parte de las consultas que, en la víspera de la Asamblea Nacional de Educación de 1930, realiza el director de educación federal en el estado, Ignacio Ramírez con el Jefe del Departamento de Enseñanza Rural de la SEP, Rafael Ramírez, siendo, al parecer, una de las posiciones que sostuvo en la Asamblea la Secretaría interesada en salvaguardar los intereses de las escuelas y los maestros.

1.2 El nuevo orden jurisdiccional: la micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal.

Como fue señalado en el capítulo cuarto, cierto orden objetivo de restricciones materiales y sociales había establecido límites a la expansión de los espacios productivos de la escuela rural. La documentación disponible alude al modo en el que el problema regional de distribución de la tierra, por ejemplo, se erigió en una restricción material importante para la dotación e instalación de parcelas escolares durante el período 1923-1936. La escasez de tierras determinó el que en esos años muchas escuelas carecieran de parcela y, en los hechos, indirectamente incidió en las formas en que la comunidad decidía darles uso. La pobreza del campesinado es, igualmente, un orden material aludido en la documentación como factor explicativo del débil desarrollo de las actividades productivas escolares.

La presión demográfica sobre el suelo marcó límites a la expansión de las parcelas

escolares. Es posible reconocer en las diferentes historias escolares la presencia de una problemática de esa naturaleza poniendo en consideración un conjunto relativamente amplio de hechos que definieron, por una parte, la ausencia de actos de cesión efectiva de la parcela o la solicitud de que ésta fuese distribuida entre vecinos y, por la otra, la presencia de formas de *aparcería* como mecanismo marcadamente difundido de explotación de las mismas.²⁷

Como se dijo, hacia 1936 casi un 50% de las escuelas carecía de parcela. Ocasionalmente, esta situación fue explicada por los inspectores bajo la afirmación genérica “no existe ejido”. Sin embargo, no es claro que pueda imputarse a la ausencia de ejido una explicación generalizable a todas las escuelas que en ese año 1936 carecían de parcela, pues existen casos como el del pueblo de Nepantla, municipio de Tepetlixpa, donde la escuela no la tenía “a pesar de existir ejido”, o como Huitzilcingo, en el de Chalco y La Magdalena Atlipac, en el de Los Reyes, en los que la propia comunidad ejidal se negaba a entregar terreno a la escuela.

Una compleja micropolítica en torno al establecimiento de la parcela escolar que instituían los códigos vigentes del reparto y el derecho agrario, tomó forma en una gama de conflictos en la relación local con los planteles de la Secretaría de Educación Pública, que era la depositaria legítima de un poder jurisdiccional sobre ellas, poder del que hizo, o trató de hacer, uso como elemento de influjo en la conducción de sus políticas de expansión e implantación escolar.

Consagrada en la *Ley de Patrimonio Ejidal* promulgada por Plutarco E. Calles en agosto 1927, la parcela escolar era una institución prescrita por los reglamentos del reparto agrario. Su artículo 15 la establecía como espacio regular en la zona de urbanización de los ejidos, cuya dimensión debería fijarse de acuerdo con el *Reglamento para el Establecimiento de las Escuelas Rurales y su Campo Experimental*. Aunque no hemos podido conocer este último ordenamiento, inspectores y directores de educación federal en el Estado de México manejaban regularmente la idea de que su extensión debía ser de cinco hectáreas.

Fundada en diversas formas de interés, una activa trama micropolítica y jurisdiccional modeló los alcances que tendría este espacio escolar. Estuvo el interés de los campesinos empobrecidos, que solicitaron la afectación y reparto de ese lote entre sus miembros como elemento para la propia subsistencia). También el de *aparceros* de toda rango, pudientes y no tanto, que fueron muchas veces quienes lo explotaron. O el de Comisariados Ejidales y otros

²⁷ Se entiende por contrato de *aparcería* al acuerdo entre el propietario o poseedor de un terreno agrícola con quien directamente lo pondrá a producir y que entregará a cambio una porción del producto. *Al tercio, a la media*, son expresiones coloquiales de ese régimen de explotación agraria. *Aparceros, medieros*, sus actores.

núcleos sociales de la vida en los ejidos, que presuntamente le dieron usos corruptos, clientelares y retrógrados. O el de burócratas y encargados locales de la Comisión Nacional Agraria (CNA) y la Secretaría de Educación Pública, que lo insertaban en sus planes institucionales, si bien desde las ópticas a veces encontradas del fomento ejidal y del fomento educacional. Las parcelas escolares y su producto se convirtieron, por ello, en espacio de múltiples conflictos que es posible interpretar como el efecto de la concurrencia sobre su espacio de diversas formas de jurisdicción. Presentes y pretéritas, tradicionales y modernas.

Ocasionalmente, los propios ejidatarios se opusieron a la entrega de la parcela escolar.

Por ejemplo, en Huitzilcingo, poblado donde el asunto de la parcela escolar produciría repetidos incidentes entre 1925 y 1936, se suscitó en 1926 una disputa entre la inspección federal y el Comité Particular Administrativo del ejido en relación a la entrega de las 5 hectáreas que consignaba el reglamento agrario. En relación con ello el inspector escolar informaba al Delegado de la Comisión Nacional Agraria (CNA):

En cumplimiento a lo que la ley dispone, el pueblo de Huitzilcingo... remite a esta Inspección... el acta de entrega de cinco hectáreas de los terrenos ejidales del mencionado lugar y que se destinan para campo de prácticas agrícolas de los alumnos de la Escuela Rural Federal... pero existen en el lugar de referencia unos cuantos individuos que prefieren mejor que la Secretaría retire la Escuela antes que acatar la ley...(subrayados nuestros)²⁸

De hecho, la escuela de Huitzilcingo gozaba de parcela y la explotaba. Lo que objetaba un sector de los ejidatarios era la decisión de formalizar legalmente la entrega. No rehusaban el que la escuela usufructuase ese terreno interesados en que se distribuyese a otros ejidatarios, como sucede en el caso de San Pablito, Chiconcuac, que comentaremos a continuación. Lo que parecía rechazarse en Huitzilcingo era el que dicho usufructo se instituyese formalmente, sustrayendo del control ejidal futuras decisiones sobre el fondo territorial. Como veremos más adelante, como la de Huitzilcingo, muchas parcelas permanecerían durante lustros en una situación jurisdiccional relativamente indefinida: las escuelas las usufructuaban pero no las poseían.

En San Pablito, una comisión de vecinos gestionó en 1928 ante la Comisión Nacional

²⁸ M. Gómez, Inspector Federal de Educación a Delegado Comisión Nacional Agraria. Texcoco, México, 30 de noviembre de 1926. AHSEP, expediente 2007.

Agraria la distribución de las 5 hectáreas de la parcela escolar entre campesinos pobres del ejido bajo las siguientes consideraciones:

Que en el año de 1920, fuimos dotados de ejidos... con la superficie de 155 hectáreas de tierra, que se tomaron de la Hacienda denominada "La Grande"... Que de estas 155 has. se donaron para su cultivo de experimentación del colegio de niños de esta localidad, cinco hectáreas las cuales no han sido atendidas debidamente, llegando al grado de que estas han sido dadas a medias con un señor de nombre Miguel Flores, persona acomodada en su vida económica. Que mientras este señor goza de este privilegio, quedamos muchos campesinos sin tierra, sin que por esto se digne el C. Presidente del Comité Particular a favorecernos, ya que es publico y notorio nuestra grande miseria. Por tal virtud a usted recurrimos, a fin de ordenar al C. Presidente del Comité Particular Administrativo Agrario de este pueblo, reparta dichas cinco hectáreas de tierra a nosotros que tanto las necesitamos, evitando el lucro indebido que se está haciendo de ellas.²⁹

En el contexto de lo que se argumenta es interesante el caso de San Pablito como ejemplo del espectro de intereses locales que se organizaba en torno de la parcela escolar. Como en varios otros casos más, en San Pablito grupos de ejidatarios presionaron a sus Comités Administrativos y a los representantes de la Comisión Nacional Agraria para que esas tierras les fuesen repartidas. Aquí, la fracción de ejidatarios interesados se enfrentaba al pudiente aparcero Miguel Flores; en casos como el de Apipilhuasco, Tepetlaoxtoc, la penuria rural motivaba discursos sobre la parcela como el que sigue:

Que en virtud de que la parcela tipo que toco a las Escuelas de ambos sexos de nuestro Pueblo, es muy chica, por que no rinde caso ningún producto para mas urgentes necesidades de nuestros Planteles, Por las razones expuestas... pedimos se tome en cuenta nuestra petición, y para afirmar nuestros deseos de trabajar luego, bamos a empesar a trabajar, por que los terrenos de que se trata, estan sin cultivo con grave perjuicio para la Nación, y para sus abitantes (sic).³⁰

El problema de la dotación de las 5 hectáreas para la parcela escolar adquirió cierta importancia en la región, creando fricciones entre la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional Agraria en cuanto a la interpretación de la fracción 15ava. de la Ley del

²⁹ Comisión Nacional Agraria a Secretario de Educación Pública. México, 14 de enero de 1928. AHSEP, expediente 4/11466

³⁰

Patrimonio Ejidal, que prescribía la dotación de 5 hectáreas de terreno a la escuela federal.

En 1928, el Director de Educación Federal en el estado informaba a sus Inspectores sobre las gestiones que había venido haciendo frente a la Comisión Nacional Agraria con el objeto de allanar las discrepancias locales entre los representantes zonales de la Comisión, los Comités Administrativos Ejidales y los Inspectores de la SEP en torno a la dotación de parcelas ejidales a las escuelas. Según decía, había logrado que la CNA turnase a sus ingenieros en la delegación local la siguiente circular:

Se tiene conocimiento en esta Oficina, de que los Comités Particulares Administrativos de ese Estado, donde hay Escuelas Rurales Federales, se niegan a proporcionar a la Escuela del lugar la parcela que hace falta para llevar a cabo los cultivos de experimentación... Otras ocasiones los Comités Administrativos conceden dicha partida lejos del establecimiento educacional, o en terrenos completamente impropios para toda clase de cultivos, haciendo así, prácticamente imposible la enseñanza rural. A fin de evitar que esta actitud observada por los Comités Administrativos sea perjudicial a la educación rural... sírvase usted procurar desde luego, sea dotada la Escuela que exista en cada uno de los pueblos dotados o restituidos de ejidos, con la parcela que le sea necesaria para los fines indicados; en la inteligencia de que dicha parcela debe reunir por la calidad de sus tierras y por su situación geográfica, las condiciones indispensables, recordándole que en aquellos lugares en que haya sido aplicada la ley del Patrimonio Parcelario Ejidal de 25 de agosto de 1927, la parcela deberá ser la misma que la que se haya determinado de acuerdo con la fracción primera del artículo quince..³¹

Esta circular, que define bien la dinámica micropolítica de la cesión de parcela escolar en algunos ejidos de la región (negativas de cesión, cesión disminuida o cesión en tierras distantes e impropias, para reservar a miembros del ejido las mejores tierras), hace eco del conflicto sostenido en 1927 por el inspector federal en el poblado de Santiago Chimalpa, Chiautla. Allí, la pretensión del profesor rural de ocupar 5 hectáreas para instalar la parcela lo había llevado a enfrentarse con el Comisariado Ejidal y con el ingeniero encargado del reparto, quienes habían derivado el conflicto a la Comisión Nacional Agraria. Ésta respondió indicando lo siguiente:

³¹ Gilberto López, Director Federal de Educación a Inspectores. Toluca, México, 13 de agosto de 1928. AHSEP, expediente sin clasificar, Caja 1155.

Ha tenido conocimiento esta Comisión Nacional Agraria de que el C. Profesor de ese lugar pretende tomar de los terrenos ejidales... una extensión de tierra de cinco hectáreas para la fundación de la Escuela Granja, en lugar de aceptar las tres hectáreas que con tal objeto fueron localizadas sobre el terreno, por lo que se servirá usted vigilar que por ningún motivo vaya a tomar dicho profesor la superficie que pretende para destinarla a la Escuela Granja, una vez que se lesionarán los intereses de los Ejidatarios en vista de reducir la cantidad de tierras de que se compone ese ejido.” (subrayados nuestros)³²

Resolución que puso fin a un incidente que involucraba ya a la inspección escolar de Texcoco, a la Presidencia Municipal, al Procurador de Pueblos y a las Oficialías Mayores de la SEP y de la CNA, obligando al inspector federal M. Gómez a aceptar las tres hectáreas que se le ofrecían y forzando a la secretaría una negociación sobre el reglamento vigente.

En esa pugna, el inspector Gómez había puesto un gran interés, insistiendo al Procurador de Pueblos y al ingeniero de la zona ejidal en la entrega de las 5 hectáreas con argumentos como los que siguen:

... individuos interesados de perjudicar la escuela de experimentación ya mencionada, alegando razones que esta Inspección no puede aceptar por que la razón suprema es la LEY han logrado influir en el ánimo del Ingeniero... para que solamente proporciones dos hectáreas... teniendo en cuenta que los productos de dicha parcela... [son] para el beneficio educativo de los niños se comprende que esos mismos beneficios van directamente a beneficiar a los mismos habitantes de la población, quienes egoístamente le niegan a la escuela federal elementos de vida y si consideramos muy especialmente al pueblo de Chimalpa que en sus fiestas religiosas ha dedicado siempre fuertes cantidades, en comparación con su poder económico, cantidades que entre el cura, cohetes y alcohol no han servido sino para perjudicar más la resolución del problema educativo de los niños.” (subrayados nuestros)³³

Si usted tiene en cuenta la inmensa importancia que tiene para la educación de las masas campesinas, el que las escuelas rurales tengan un patrimonio propio... si usted considera que el terreno a proporcionar a la escuela en cuestión no es propiedad de los campesinos sino propiedad federal... y si usted moralmente juzga a quienes del pueblo escatiman el bienestar de la escuela, que los ha de dignificar y si bajo el mismo punto de vista, tiene usted presente la incapacidad de que disponen esas gentes la mayoría de las veces para resolver problemas de

³² Inspector Gómez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Texcoco, 30 de marzo de 1927. AHSEP, expediente 6/11473.

³³ M. Gómez, Inspector Federal a Procurador de Pueblos. Texcoco, México, 10 de febrero de 1927. AHSEP, expediente 6/11473.

vital importancia... comprenderá que con fundamento puede usted resolver de conformidad con la LEY proporcionando... cinco hectáreas de sus terrenos ejidales... y que en remoto caso como algunos en ese pueblo creen que podrían boycotear al maestro no ayudándolo en las siembras... ya existen sanciones enérgicas para aquellos pueblos o mejor dicho para aquellos malos elementos que se atrevan a poner dificultades a la labor educativa del Gobierno Federal (subrayados nuestros).³⁴

La argumentación de Gómez ante el procurador y el ingeniero exhibe ideas que interesa comentar. La esencial, es reveladora de la gran reificación jurisdiccional posrevolucionaria sobre la tierra: “el terreno a proporcionar a la escuela en cuestión no es propiedad de los campesinos sino propiedad federal”. Un código de legitimidad oponía, sin duda, el orden de esa idea en el inspector con el código campesino: “la tierra es de quien la trabaja”. No porque se opusiesen práctica y discursivamente a Gómez bajo tal principio, sino porque este pudo ser el sentimiento rural, ya que es importante recordar que quizá el grueso del campesinado vivió con esa sensación el que el estado federal desacelerase sus reclamos por la tierra, revirtiendo algunos de los repartos habidos durante la lucha revolucionaria y dosificándoselos luego no como un acto de restitución sino de dotación. Dos conceptos sobre presuntas jurisdicciones se oponían aquí así.

Subsidiariamente Gómez postulaba otra oposición de pretensiones jurisdiccionales: la fiesta religiosa y el fomento de la escuela, al cual sostenía apelando a una discursiva salvacionista de los beneficios que la educación acarrearía a “quienes están incapacitados de resolver problemas vitales”.

Así no se convalide la perspectiva cultural sobre el pueblo que invade su diagnóstico, realmente Gómez no se equivocaba en cuanto a situar las oposiciones reales culturales y jurisdiccionales que enfrentaba al impulsar su interés por obtener la parcela de 5 hectáreas para la escuela. Sin embargo, donde sí parecía equivocarse era en la extensión de quienes se oponían a sus intervenciones en el ejido de Chimalpa, a quienes advertía: “ya existen sanciones enérgicas para aquellos pueblos o mejor dicho para aquellos malos elementos que se atrevan a poner dificultades a la labor educativa del Gobierno Federal”. Una visión donde los obstáculos socioculturales se ven reducidos a un núcleo de “malos elementos”. Algunas veces las cosas no parecieron ser así.

³⁴ M. Gómez, Inspector Federal a Ingeniero Comisionado en Chimalpa. Texcoco, México, 10 de febrero de 1927. AHSEP, expediente 6/11473.

¿En que medida era representativa del sentir colectivo la posición del Comisariado Ejidal de Chimalpa de considerar que cinco hectáreas para la parcela escolar era mucho terreno frente al interés de sus representados? Eso es algo difícil de precisar a partir de la documentación. Gómez habla de “elementos clericales”, pero un cierto aire de arbitrario cultural en su discurso permite entrever que no eran pocos quienes, en el ejido, consideraban desproporcionada la pretensión de la escuela federal. Quizás por ello duda y corrige: “para aquellos pueblos o mejor dicho para aquellos malos elementos”. Y, si analizamos que una de las formas de resistencia dadas a conocer al maestro federal había sido el aviso de no colaboración con las nada grandiosas tareas de hacer producir cinco hectáreas de terreno, podemos concluir que los opuestos eran mayoría, idea que refuerza la profunda soledad en que se hallaba la escuela de Chimalpa en su pugna por obtener las 5 hectáreas estipuladas en el reglamento agrario.

Se tratase de que las dos hectáreas que se le negaban a Gómez fuesen a pasar directamente a algún miembro del ejido, o simplemente de que los ejidatarios se negasen a las intrusivas pretensiones de un sujeto que, un año atrás, les había prohibido destinar el producto de la venta de magueyes a fines distintos del escolar y que desde mucho antes venía pugnando por expandir la parcela de 1 hectárea que se le había dado a la escuela en este ejido donde el propietario promedio alcanzaba a tener apenas eso³⁵, lo cierto es que estas resistencias jurisdiccionales usualmente frenaron la expansión de las parcelas escolares.

“No es posible que pueblos que gastan lo que gastan en fiestas religiosas dejen de invertir bienes en la escuela, negándole medios de vida”. Este segmento del discurso del inspector Gómez muestra el talante cultural con que algunos inspectores planteaban a los pueblos sus pretensiones de jurisdicción sobre el fondo ritual, elemento muy importante en las relaciones públicas de la escuela durante las primeras etapas de su institucionalización. Esto nos permite introducir aquí una faceta importante de la micropolítica que estructuraban las parcelas escolares: la jurisdicción sobre sus productos y la pugna de la escuela por sustraerlos del control comunitario.

Si todavía en 1927, la interpretación del principio abstracto del artículo 27 constitucional era algo sobre lo que Gómez creía necesario aclarar a su par, el Ingeniero de la CNA (“la tierra no es propiedad de los campesinos sino propiedad federal”), más lejos quedaba aún para las

³⁵ Gobierno del Estado de México, *Ibid*, p. 225.

comunidades el incluir dentro de su horizonte cultural la noción jurisdiccional de que los productos que habían obtenido con sus propias manos de la tierra cedida a la escuela tampoco les pertenecían enteramente. Numerosos incidentes dan cuenta del proceso conflictivo mediante el cual las comunidades incorporarían, finalmente, el principio jurisdiccional de que los productos de la parcela escolar eran, ineludiblemente, para el sólo beneficio de la escuela.

Ocasionalmente, los vecinos involucrados con el trabajo de la parcela decidían que el producto metálico fuese a destinado a otras obras comunitarias, como lo fue, generalmente, la reparación del templo (o de otros inmuebles locales, como en Huehuecalco, donde pensaban destinarlo al Juzgado), la celebración de fiestas o la subvención de alguna otra situación de carácter local. A veces, hacían uso de ese dinero en convenio con el Inspector, entendiéndose que era “fiado”.

Un ejemplo de esas situaciones lo describe nuevamente el inspector Gómez en un escrito que hizo llegar a la Junta de Educación de la escuela federal de Jolalpan, Tepetlaoxtoc, poco después de visitarla en compañía del director de educación federal con el objeto de gestionar “ante las autoridades y algunos vecinos que no fuera despojada la escuela de la cosecha”.

A los de Jolalpan, Gómez les decía:

Nuevamente esta Inspección se ve obligada a dirigirse a ustedes para hacerles una súplica que hace tiempo por todos los medios posibles ha tratado de realizar y que tanto ustedes como el pueblo se han negado a obedecer en perjuicio de la Escuela Rural... Son obligaciones de la Autoridades Civiles, Educativas y Ejidatales en colaboración con el pueblo entero sembrar, prestar las yuntas para hacerlo, recoger la cosecha, venderla a buen precio, entregar el producto al Tesorero de la Junta de Educación, quien en relación con la voluntad de la mayoría del pueblo y en relación con las necesidades de la escuela, destinará dicho producto en beneficio de la misma... Ustedes han permitido que yo personalmente con la Profesora y los niños fuera el año pasado a recoger la cosecha; la pereza de la Junta de Educación y del Comité Agrario llegó a tal extremo que permitió se trabajara los terrenos a medias restándole medios de enriquecimiento al plantel en donde los hijos de ustedes hanse de formar hombres perfectos... esta Inspección no está resuelta a permitir que la escuela Rural Federal de Jolalpan sea juguete de las pasiones de ustedes, por lo que si no le prestan una franca y decidida ayuda, dicho plantel será trasladado a otro pueblo en donde las Autoridades y los habitantes crean que la escuela es una bendición y no una maldición como ustedes suponen que nada más les produce molestias (sic).³⁶

³⁶ M. Gómez a Presidente de la Junta de Educación, Comisario Civil y Comisario Ejidal de Jolalpan. Texcoco,

Es probable que a los ojos del núcleo ejidal de Jolalpan la personalidad de Gómez apareciese con una pretensión de jurisdiccionalidad, mandato y obediencia tan fuertes que los llevase, en efecto, a vivir su relación con la escuela federal como una maldición, como lo decía el inspector. Sin embargo, en su reprimenda acerca del deber para con la escuela, Gómez destaca algo que hace posible introducir aquí un matiz al carácter de la resistencia local a incorporar el nuevo orden jurisdiccional. Parejamente, Gómez regaña a autoridades educativas, civiles y ejidales, llamándolas a acatar la jurisdicción suprema de la secretaría, pero soslayando un hecho en ese entonces recurrente, como era la superposición y la concurrencia conflictiva de la propia jurisdicción federal en el asunto de la parcela escolar.

Esta superposición consistió en el conflicto de expectativas de dos burocracias sobre la parcela, el ejido y sus productos: la Comisión Nacional Agraria (y su cuerpo de Ingenieros encargados de supervisar el fomento ejidal) y la Secretaría de Educación Pública (y sus maestros e Inspectores realizando una gestión de fomento dentro de otra, más general, que era la del ejido). Si en el presente, tras muchos años de división del trabajo burocrático en los procesos agrarios, tales conflictos ocurren, en los años veintes y treintas, la coordinación entre agencias del estado federal apenas comenzaba a gestarse, incurriendo frecuentemente en una duplicidad de mandatos a las comunidades que, por un lado, hacían por el fomento escolar para, por otro, ser advertidas sobre la improcedencia de sus actos frente a las normativas del fomento ejidal.

Expresión de esas relaciones de concurrencia entre la CNA y la SEP lo fue la contradicción y el conflicto entre los Comités de Educación y los Comités Administrativos de los ejidos en relación con los asuntos de la parcela escolar y con los del papel que al ejido cabría en el fomento de la escuela federal. Dicha contradicción no fue marginal en la vida de la red escolar sostenida por la Federación en el Estado de México. En mayo de 1932, el entonces Director de Educación Federal, Ignacio Ramírez, envió a sus Inspectores una circular sobre el particular. Esta decía:

Hemos notado en algunos poblados cierta divergencia de opiniones con respecto a la escuela, entre los Comités de Educación y los Comités Agrarios, fuerzas ambas, de progreso y de renovación... Instituciones revolucionarias, como son ambos Comités, necesitan ser alentadas e ilustradas convenientemente para que

respondan a sus fines. Con este objeto... la Dirección a mi cargo sugiere a usted la necesidad de que celebre en esa Cabecera de la Zona, una Junta de Representantes de los Comités Agrarios y de Educación, la que en dos días podría ponerse de acuerdo en los siguientes puntos....:1. Los Comités en sus relaciones con los maestros...3. Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela. 4. La parcela escolar. Su administración, cultivo y utilidades...”(sic)³⁷

Las divergencias que quería allanar Ramírez unificando criterios entre ambos Comités respecto a sus relaciones mutuas y al papel de la escuela en el ejido y del ejido en la escuela, habían venido ocurriendo prácticamente desde el origen de la implantación del modelo escolar federal, esto es, desde hacía casi una década al momento de esa circular.

Uno de los primeros incidentes sobre los que existen detalles en la información guardada por el AHSEP está fechado en 1926 y ocurrió en el antes comentado ejido de Chimalpa. Es nuevamente el Inspector Gómez quien informa, señalando que:

Una numerosa comisión de vecinos del Pueblo de Chimalpa... encabezada por las personas más prominentes del lugar, se ha presentado...quejándose de lo siguiente: “Que obrando de acuerdo con la Comisión Nacional Agraria... han estado vendiendo los magueyes que se encuentran en el bordo que circunda los terrenos... [del] ejido... cuyo Comité y mayoría del pueblo a dedicado todo el dinero y también todos sus esfuerzos a construir la nueva escuela del lugar...; no obstante haber destinado el dinero... a tan benéfica obra, existe en el pueblo un señor que se llama Julio Pomposo quien ayudado por el primero y segundo comisarios... impiden actualmente la continuación de los trabajos del plantel... y para el efecto el C. Ing. Ayudante de Agrónomo... ha comenzado a citar a los miembros del Comité Administrativo amenazándolos en su propio despacho, indicándoles que deben suspender la obra... y que si siguen empleando el producto de la venta de los magueyes en la terminación de la escuela, los obligará a reintegrar las cantidades.”³⁸

En la actitud de esa fracción (no tan minoritaria como Gómez lo creía, pues logró que nadie en Chimalpa acudiese a faenar la cosecha de la escuela), el Inspector veía la mano del poder conservador: los “fanáticos”, el cacique y quienes jugaban en su favor dentro del Comité Particular Administrativo; gente, por definición, opuesta a la instrucción popular y

³⁷ Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular. Toluca, México, 31 de mayo de 1932. AHSEP, expedientes sin clasificar. Caja 876.

³⁸ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación en el Estado de México. Texcoco, México, 20 de junio de 1926. AHSEP, expediente 6/11473.

dispuesta a obstaculizar sus tareas de fomento. Sin embargo, es de presumirse que el problema sencillamente se redujese a la concurrencia entre esas dos jurisdicciones federales sobre el fomento ejidal, como ocurría en los incidentes que comentamos a continuación.

Esa concurrencia es referida por el maestro Luis Iberri desde San Francisco Acuautila, Ixtapaluca, en junio de 1933, al transcribir a su inspector una carta recientemente hecha llegar al Comité de Educación de la escuela por el Jefe de la Zona Ejidal, comunicándoles que requerían de su autorización para poder vender la cebada existente en la parcela escolar. Sobre el asunto, Iberri hacía la siguiente reflexión:

Como Ud. puede ver perfectamente por el tenor de este oficio, el Comité de Educación de este pueblo va a quedar supeditado a la voluntad tanto del Sr. Jefe de la Zona Ejidal como del Comité Agrario que radica en esta, y como tanto el Sr. Ing. como el Presidente del Comité Ejidal no comulgan con las ideas libertarias de nuestro pueblo, el Comité de Educación antes que caminar de acuerdo con esta determinación prefiere renunciar y me quedaré sin Comité, por el hecho de que a la escuela no le ayudan absolutamente para nada, y eso sí, ahora que ven que la escuela tiene algunos fondos quieren darse el tono de invertirlos, aunque sea en bien de la misma, como Ud. sabe ninguno de los miembros que forman el Comité Ejidal tiene hijos y por esto no les importa nada la Educ. de la masa campesina, a más ha propalado la versión de que se me quiten todas las ayudas que tengo del Comité de Educación como de las Autoridades Municipales.³⁹

Un comité de educación que optaba por renunciar a su deber de fomentar la escuela por no confrontar (o por convalidar, posiblemente) las directrices del comité ejidal. A un año de las reuniones de convergencia entre comités agrarios y ejidales impulsadas por López a inicios de 1932, los problemas no habían cesado.

Y persistían todavía tres años más tarde, para pesar del inspector Antonio López, que describía la situación imperante al respecto en estos términos:

Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner

³⁹ Luis Iberri, maestro federal en Acuautila a Inspector 1ª Zona Escolar. Acuautila, México, 20 de junio de 1933. AHSEP, expediente 2/11910.

un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplicarles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen mas que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bien se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública. Como caso concreto cito el de Ayotla, donde se ha manejado por cuenta del Comisariado Ejidal los productos de la parcela y hasta la fecha se niega a rendir cuenta y entregarlos... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... y que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que solo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.⁴⁰

Varios aspectos hacen de la descripción del inspector López una pieza interesante. En primer lugar, porque confirma la persistencia del conflicto entre los Comités aludidos, si bien en su informe el asunto parece más bien asumir la forma de una resistencia de esos mismos Comités a la jurisdicción burocrática de la Secretaría. En segundo, porque expresa el impacto que esa micropolítica surtía en el proyecto pedagógico al restarle medios para sustentar sus costos de expansión. Finalmente, porque califica el carácter de las resistencias que enfrentaba su jurisdicción en una forma característicamente ética e ideológica: son los influyentes, los que se han apoderado de los Comités locales, los que inmoralmente aprovechan el trabajo de otros para destinarlo a fiestas y pulques en tanto “escatiman el bienestar de la escuela que los ha de dignificar”, como en su día dijera el inspector Gómez.

Este último aspecto evoca imágenes explicativas del proceso de formación del estado posrevolucionario hasta no hace mucho tiempo en boga: caciques, comerciantes, “fanáticos”, corruptos e influyentes como obstáculo central de la política de elevación cultural y material del pueblo. Tales enemigos existieron y explican algunas políticas internas en la historia local de las escuelas y sus proyectos productivos. Sin embargo, debe hacerse notar que no todo acto de resistencia a la jurisdicción burocrática de la Secretaría sobre los anexos productivos debe metodológicamente fundar la hipótesis de la desviación “anti-popular”, corrompida y reaccionaria. De haber constituido esta circunstancia un proceso generalizado, habría al menos

⁴⁰ Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación. Texcoco, México, 20 de abril de 1935. AHSEP, expediente sin clasificar.

dejado huella histórica documental, bajo la forma de quejas, denuncias u otras formas de manifestación “desde abajo” del conflicto micropolítico en torno de la gestión de la producción escolar. Aunque en muchas ocasiones los diagnósticos políticos de los actores federales se ven de alguna manera refrendados por la propia comunidad, esto no siempre ocurre, constituyendo su ausencia también un fenómeno relevante en otros muchos expedientes escolares. En otras palabras, el hecho de que no siempre (ni regularmente) se produjese protesta y apoyo a las mociones políticas y culturales de inspectores y maestros conmueve la percepción de esos conflictos formativos en la historia del estado posrevolucionario, restándole peso explicativo a nociones del cambio como algo inducido o contenido por elites o vanguardias político-culturales (“amigos y enemigos del pueblo”, en el argot leninista que poblaba la mente de muchos de los agentes del estado federal en ese entonces) y obligándonos a ensayar un marco explicativo basado en el problema de la hegemonía y las condiciones del cambio sociocultural.

Como lo expresa López, los propios Comités de Educación secundan ocasionalmente ese tipo de actos y decisiones tomados por los Comités Administrativos sobre la parcela y sus productos. No bajo el modo de arreglos cupulares entre “individuos que se dicen influyentes” de uno y otro Comité, sino sobre la base de la decisión compartida, puede pensarse. A final de cuentas, los miembros del Comité Educativo eran ejidatarios y, aunque no es posible brindar aquí referencias de los procesos de decisión colectiva dentro del ejido, resulta sintomático el que, en no pocas ocasiones, ninguna voz se levante en apoyo de las posiciones de la escuela federal y que el impacto de estos incidentes por la jurisdicción del producto de las parcelas surtiese posteriormente una secuela de efectos negativos sobre la asistencia y la participación de los vecinos en la escuela.

Un caso ilustrativo en este sentido es el de la ya referida escuela de Huitzilcingo donde, como se recordará, un grupo de vecinos se había opuesto en 1926 a la cesión formal de la parcela. Cedida, finalmente, en 1927 por intervención del Delegado Agrario, durante los años subsecuentes la escuela siguió enfrentando problemas con los vecinos. Según el inspector, tres comisarios querían “vengarse de ella” por el triunfo obtenido con la cesión. En 1931, la asistencia escolar había descendido en tal modo que tuvo que solicitarse la intervención del presidente municipal de Chalco. Ese mismo año, el Comité de Educación tuvo que ser removido por negarse a rendir cuentas sobre las cosechas de la parcela. El nuevo Comité

instalado entonces logra impulsar algunas cosas en la escuela, pero nuevamente entra en conflicto con las indicaciones del inspector al oponerse, en 1933, a la instalación de un horno de panificación y a la pretensión de que la parcela dejase de fomentarse con el trabajo de peones asalariados para que fuesen los propios vecinos quienes la trabajasen. También se oponía ese comité a que los maestros tuviesen a su cargo la gestión de la parcela y sus cosechas. Se oponía de tal modo a las taxativas del inspector que éste decide nuevamente removerlo, enfrentándose con el pueblo, que apoya las medidas de su Comité de Educación.⁴¹

Es interesante el forcejeo entre los de Huitzilcingo y el Inspector en torno al punto de quienes debían ser los que controlasen e hiciesen producir la parcela. En aras de “un mejor aprovechamiento del producto” (por economías salariales, debe inferirse), el Inspector pugnaba porque fuesen los vecinos quienes la cultivasen,. Con esa moción, dejaba de lado el objetivo pedagógico que reservaba la parcela al alumnado, centrándose en el de coadyuvar al sustento económico del plantel. Por su parte, los vecinos no parecían interesarse en ninguno de los dos objetivos que la escuela de la acción reservaba a la parcela, decidiendo que fuesen peones los que la laborasen. Esto es relevante porque, como fue dicho páginas atrás, una modalidad frecuente en la explotación de la parcela escolar lo fueron los contratos de aparcería y la contratación de fuerza de trabajo, modalidades que dejan ver la fallida realización de su sentido tanto pedagógico como económico. Como lo revela un informe hecho en 1936 por el maestro de la escuela rural de San Marcos Huixtoco, también en el municipio de Chalco:

La parcela se cultivó dentro de un sinnúmero de dificultades a consecuencia de que como cada año se ha dejado perder la cosecha los vecinos ya no se preocupan para cultivarla con empeño por ver que año tras año las cosechas se pierden; pero sin embargo se consiguió que este año se sembrara toda por cuenta de la Escuela y no al tercio y a medias como se venía haciendo y de ella no se sacarán frutos muy satisfactorios pero sí mucho mejores a los de los años pasados.”⁴²

No existen en la documentación elementos suficientes para fundar hipótesis interpretativas sobre los factores que definían esa forma de explotación en muchas parcelas escolares. Un

⁴¹ El historial que aquí se reseña figura en el expediente escolar de Huitzilcingo. AHSEP, expediente 2007.

⁴² *Informe General de la labor Administrativa, Técnica, Social y Material que rinde el Maestro Manuel Fernández Zamora, Director de la Escuela Rural Federal de Huixtoco, Municipio de Chalco.* Huixtoco, Chalco, Méx., 20 de octubre de 1936. AHSEP, expediente 11704.

conjunto de indicios señala, sin embargo, que la comunidad de padres o no tenía tiempo o no tenía interés en involucrarse con la producción parcelaria de las escuelas: la insistencia en que la trabajasen peones, el acordar regularmente relaciones de aparcería, el dejar perder las cosechas, el dejarla bajo gestión del Comité Ejidal, el juzgar que “mandan a sus hijos a que aprendan, no a que trabajen”, forman parte de los procesos socioculturales que emergieron en derredor de esos espacios productivos.

Empero, si esos elementos expresan el desinterés de los padres, no queda clara la dinámica del interés micropolítico local por el lado de quienes demandaban el acceso particular a la parcela. ¿Las explotaban agricultores pudientes, como en el caso denunciado por vecinos de San Pablito, Chiconcuac?; ¿las explotaban campesinos empobrecidos como los que allí mismo hacían su solicitud? ¿Era una micropolítica entre el campesinado pobre y el campesinado medio la que se expresaba en el accionar social en torno a la parcela?

Los procesos descritos de conflicto que afectaban a la parcela escolar no lograron allanarse de un modo evidente ni a partir de los distintos intercambios que seguirían sosteniendo las cúpulas del fomento ejidal y del educativo ni por los esfuerzos hechos en el terreno entre sus representantes burocráticos y civiles. A seis años de la primera circular girada en 1928 por la CNA a sus representantes en los ejidos solicitándoles actuar en el sentido de que las escuelas obtuviesen lotes de buena tierra, suficientemente dotados, la situación parecía haberse acentuado, según se desprende del informe regional del Director de Educación Federal que le transcribía al Jefe del Departamento Agrario el entonces Secretario de Educación Pública, señor Eduardo Vasconcelos, donde se decía:

Estos problemas consisten en que los CC. Ingenieros, Jefes de Zonas Ejidales y hasta los Comités Agrarios, cuando así les place, disponen lo mismo de las citadas parcelas como de las siembras que en ellas se cultivan, provocando los conflictos consiguientes, sin atender a las frecuentes gestiones, que para evitar estas irregularidades... levantan a efecto la Oficina de la Dirección, los CC. Inspectores, los Comités de Educación y los Maestros de los Planteles quedando estos últimos con este motivo, en situaciones difíciles por la mala voluntad que se conquistan en los lugares donde prestan sus servicios, razón por la cual se toma la medida de cambiarlos en obvio de mayores dificultades... Sucede que en muchos casos, los elementos arriba mencionados, sin trámite legal de ninguna especie, cambian las parcelas que antes poseían las Escuelas por otras de menor extensión, de calidad inferior y más lejanas, o bien se apoderan de ellas definitivamente para repartirlas entre los ejidatarios, resultando de estos procedimientos un completo desbarajuste que imposibilita a nuestros

Establecimientos Educativos para cumplir satisfactoriamente con el papel que la Secretaría del Ramo les tiene señalado, relativo a las necesarias prácticas agrícolas que deben desarrollarse en beneficio de los alumnos y de las mismas Escuelas.⁴³

De un modo más directo, el informe dado a conocer al jefe del Departamento Agrario en el preludio del régimen cardenista, situaba los términos del triunfo de los intereses del fomento ejidal en lo que aparecía ya como una subordinación abierta de las prerrogativas jurisdiccionales de la SEP.

La situación de mediados de 1934 no se vería radicalmente alterada con el advenimiento del régimen que hizo emblema de la identidad presunta entre los intereses de la escuela y los del ejido. Durante el cardenismo, nuevos intercambios de alto nivel volvieron a tratar de adecuar el accionar de los actores involucrados en torno a las parcelas, sin éxito aparente, pues a inicios del régimen de Manuel Ávila Camacho el tema seguía planteándose en los mismos términos.⁴⁴ Ese mismo año de 1941 vio la creación en las localidades de una nueva figura jurisdiccional encargada de velar por los intereses de la secretaría: el Interventor de Parcelas Escolares, que no llegó muy lejos en cuanto a imponer la norma en los ejidos por carecer de personalidad jurídica.⁴⁵

Hacia los años cincuenta, una encuesta estatal sobre los ejidos del estado arrojaba información relevante sobre la situación de la parcela escolar en ellos. Los datos referidos a los que correspondían a la zona de Texcoco y Chalco, dejan ver cómo la parcela escolar seguía viéndose afectada por las que fueron, desde el origen, sus principales problemáticas. Como puede apreciarse en el Anexo N° 7, la mayoría de ellas (53%) carecía de una situación jurídica

⁴³ Secretario de Educación Pública a Jefe del Departamento Agrario, México, D.F., 4 de agosto de 1934. AHSEP, DEF, Caja 1084, expediente sin clasificar.

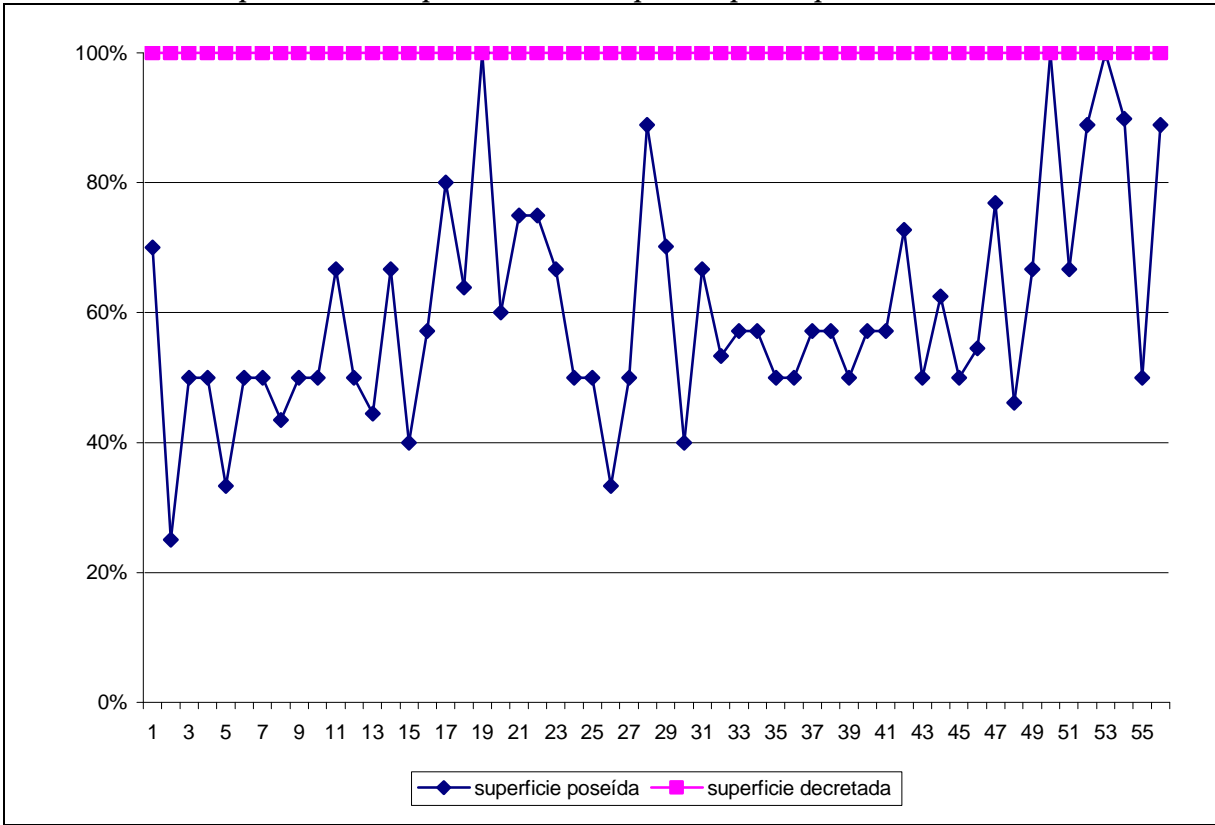
⁴⁴ En abril de 1941, el director de educación federal volvía a dirigirse a la delegación local de la CNA en estos términos: “La Dirección de mi cargo, teniendo en cuenta las quejas que han venido presentando los CC. Inspectores Federales.. y los Maestros que están al frente de las Escuelas Federales... en el sentido de que con frecuencia los Comisariados Ejidales, contra las disposiciones legales vigentes, por medio de maniobras y de inconvenientes procedimientos, algunas veces se apoderan de las parcelas escolares o de sus productos con grave perjuicio de los intereses de nuestros planteles educativos, sin que se les conceda ningún valor a las protestas y representaciones de los CC. Inspectores, de los Maestros o de esta Oficina; y como estos abusos se siguen registrando... vengo a suplicar a usted... se sirva girar sus respetables ordenes a los Comisariados Ejidales.. con el fin de que no intervengan en ninguna forma en el manejo de las mencionadas parcelas, dejándolas en poder de los Maestros, los cuales con el auxilio de los Comités de Educación, son los encargados de cultivarlas para lograr que los productos sean aprovechados, en beneficio de la niñez para las prácticas de Agricultura, y en beneficio de las Escuelas, para atender sus más urgentes necesidades.” *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*

enteramente definida por decretos de resolución presidencial, lo que posiblemente indica que las escuelas seguían poseyéndolas de modo provisional y sujeto a las decisiones locales que las afectaban en el diagnóstico de los funcionarios de la SEP. De modo relevante, aquellas que si contaban con un título parcelario (47%) usufructuaban, en realidad, porciones de terreno generalmente menores de las que establecían las resoluciones, cosa que también permite pensar que seguían siendo los intereses del fomento ejidal los que modulaban cuánta tierra recibía, finalmente, la escuela.

Esto puede apreciarse en la siguiente tabla, que registra el porcentaje del área decretada para la parcela que efectivamente usufructuaban los planteles en 1956.

Tabla 4
Proporción de la superficie decretada poseída por las parcelas escolares



Elaboración propia.
Fuente: Los Ejidos del Estado de México...

Por su parte, la historia de los anexos productivos se halla menos documentada que la de las parcelas, al menos como para lograr tratarla con relativo detalle. La ausencia de una trama histórica documentada en torno a los anexos pecuarios y artesanales puede deberse, por una

parte, a que alcanzaron menor difusión en los planteles que las parcelas escolares, quizás porque no se los contemplaba, de entrada, como parte del contrato escolar signado por la secretaría con las localidades. Por otra parte, quizás el monto de sus bienes no despertase con frecuencia el interés activo que despertaba, por ejemplo para los medieros, el terreno de la parcela escolar. Posiblemente esos elementos intervienen en el silencio que existe sobre ellos.

Ciertos incidentes permiten pensar que la micropolítica de los anexos tuvo tramas similares a la de las parcelas, a pesar de que su fomento no representase para los vecinos un compromiso tan definidamente establecido como lo era el contar con una parcela. Por tratarse de un compromiso algo más laxo, el impulso de los anexos se subordinó de modo más claro a la decisión local. Con un carácter jurisdiccional figuran algunos incidentes donde la controversia se halló centrada en el destino que debía darse al producto metálico que generaban, así como en torno a la apropiación del espacio comunitario destinado a su edificación.

Entre los primeros figuran incidentes como el ya referido de Huehuecalco, donde el Comité de Educación pensaba destinar el dinero de la cooperativa de producción escolar a la reconstrucción del Juzgado Auxiliar del pueblo. Aunque no son muchos los casos como el de Huehuecalco.

Relativos a la jurisdicción sobre el espacio comunitario invadido por estos dispositivos productivos, figuran incidentes como el relatado en 1926 por el maestro federal de la escuela de La Magdalena Atlipac, Los Reyes, cuyo testimonio fue citado antes a propósito de sus relaciones con la autoridad local, pero que referiremos ahora de modo extenso, ya que constituye un caso emblemático de la conflictiva jurisdiccional que enfrentaban los núcleos productivos del dispositivo pedagógico de la acción. Según decía al inspector el maestro Ramírez Calderón:

En Enero del corriente año me hice cargo... de la Escuela de la Magdalena Atlipac... Mi labor en el pueblo de referencia desde un principio, fue la de hacer prosperar la escuela; quise que desde luego se me diera terreno para el gallinero, así como para huerto y hortaliza. Esto supliqué al Consejo de Educación, así como a las autoridades, durante todo enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio.- Viendo que el pueblo era indiferente para ayudar a la escuela en el sentido que yo se los explicaba, haciéndoles ver que el Gobierno Federal así lo quería también, con los pocos fondos que reuní entre los alumnos, hice el gallinero en un pequeño patio de la casa que ocupaba la profesora, mi ayudante, y allí

mismo, en un pequeño pedazo de tierra, se sembró milpa, sin que en esto tomara parte el Consejo de Educación ni la autoridad, que veían esto con indiferencia y como si no se tratara de la escuela.- Para traer la madera para el gallinero, desde México, nadie me proporcionó manera de ayudarme... En el pueblo hay tres camiones de carga de los señores López que forman parte del Consejo de Educación; pero ninguno de ellos me proporcionó su vehículo... Yo solo hice el gallinero... Una vez que esto estuvo hecho, el Tesorero del Consejo de Educación, Ramón López, se me apersonó una mañana, diciéndome: “Ese gallinero hay que desbaratarlo; malamente se ha hecho allí porque la casa es prestada”:- Yo no hice aprecio... y continué haciendo nidos... formando el corral. Entonces, durante la ausencia mía en el pueblo, se hizo una excavación... junto al cerco del gallinero, cosa que denunciaba el que no se siguieran más trabajos del gallinero. El lunes... pregunté al que cuida esa casa cual era el objeto de esa excavación, contestó: que el dueño de la casa había ordenado se hiciera un pozo... El mes de agosto último, la casa fue pedida por el dueño... por medio de una carta que dirigió a la Profesora, carta muy incorrecta, con la cual di cuenta al Presidente Municipal, y éste... consiguió un corral en donde ordenó que pasaran el gallinero y entonces sí, ellos mismos lo desbarataron y lo trasladaron....(subrayados nuestros)⁴⁶

Es interesante esta cita extensa del relato de La Magdalena Atlipac porque el incidente reúne diferentes aspectos de lo que genéricamente hemos llamado *micropolítica del dispositivo pedagógico de la acción*. En primer término, porque pareció existir en ese pueblo una reacción general contraria a la expansión extramuros del proyecto escolar; durante poco más de 7 meses nadie responde a los deseos del maestro (que eran “también los del Gobierno Federal”) en cuanto a cederle terreno para parcela y anexos. En segundo, por el papel que en los hechos cupo al Comité de Educación, renuente a asumir el poder de jurisdicción con que lo investía la SEP para impulsar el proyecto escolar y verse eventualmente enfrentado con quienes se oponían, mostrando cómo el accionar de ese tipo de cuerpos locales se definió a partir del carácter de mediación entre dos ordenes jurisdiccionales -el local y el federal- hecho que resulta patente en el “entonces sí, ellos mismos lo desbarataron y lo trasladaron” que describe el maestro cuando indica que el Comité actuó hasta que el Presidente Municipal lo dispuso.

La ambigüedad jurisdiccional de las formas de asociación promovidas por la escuela federal será tratada en un inciso posterior. Baste decir aquí que, tal como ocurrió en la historia de las parcelas, también en relación a los anexos los Comités de Educación se vieron situados

⁴⁶ Rafael Ramírez, Jefe de Departamento de Escuelas Rurales de la SEP a Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. México, 5 de octubre de 1926. AHSEP, expediente 83.27

en la muchas veces incómoda posición de tener que acatar el mandato federal que los instituía como promotores de iniciativas que no eran del entero agrado de sus vecinos y autoridades.

Sin embargo, sobre el desarrollo de las parcelas y los anexos productivos no gravitó únicamente la problemática de la legitimidad jurisdiccional para decidir sobre productos, dinero y espacios. Aunque algunos ámbitos de la escuela rural se hallaban claramente atravesados por la jurisdicción federal (parcelas, anexos y, en general, todo aquello que aportaban a las escuelas -en propiedad o usufructo- las comunidades), hubo otros cuyo desarrollo estribó, de modo más claro, tanto en la capacidad de convencimiento y negociación desplegada por los agentes escolares (que en su posibilidad de ejercer coerción) como en el interés cultural que generaban en las comunidades las iniciativas orientadas a su fomento.

Dicho con otras palabras, existió en el desarrollo de anexos y parcelas escolares una relación *jurisdiccional*, codificada legalmente, (en la Ley de Patrimonio Ejidal, por ejemplo, a la que apelaron maestros e inspectores para influir la acción local) y existió una relación *política y cultural*, no sujeta, evidentemente, a ningún ordenamiento, mediante la que éstos pugnaron por lograr la obediencia local a sus mandatos sobre el desarrollo del dispositivo productivo de la escuela.

La primera era obligatoria (“el ejido debe entregar la parcela”, “el producto del terreno es de la escuela”, “el dinero de la cooperativa se invertirá en el mejoramiento del plantel”). La segunda no; la segunda implicaba el acuerdo mutuo entre las partes, la transacción y la negociación, constituyendo un factor decisivo para el logro de los objetivos institucionales el poder de convicción, el tacto y, en suma, la capacidad cultural y política que pusieran sus agentes en la negociación de sus objetivos con las comunidades. Desde luego, esta distinción tiene una pertinencia esencialmente conceptual, ya que en la práctica de la vida escolar el poder de jurisdicción nunca pudo vencer por sí sólo los obstáculos socioculturales sin apelar, sobra decirlo, al buen sentido político y a la capacidad de negociar.

Sin embargo, es preciso reconocer que hubo espacios del modelo institucional de la federación en donde maestros e inspectores apelaron, mayormente, a una labor de convencimiento para lograr fomentarlos, como lo eran el propio inmueble escolar y la Casa del Maestro.

1.3 El progreso material de las escuelas: las relaciones con la comunidad en torno a la inversión en el dispositivo pedagógico.

La hipótesis de la pobreza rural como obstáculo al desarrollo de la escuela federal debe relativizarse para incorporar al análisis hipótesis que consideren la presencia de procesos de resistencia cultural de las comunidades hacia el modelo pedagógico de la acción, modelo que les exigía hacer usos del excedente comunitario de modo muchas veces ofensivo para las que eran sus ideas y pautas tradicionales y que reclamaba dichas inversiones desde juicios de racionalidad que no eran los suyos.

Lo primero es patente en el juicio indignado que elaboraba el ya conocido Inspector Gómez sobre los vecinos de Chimalpa “que en sus fiestas religiosas ha dedicado siempre fuertes cantidades, en comparación con su poder económico, cantidades que entre el cura, cohetes y alcohol no han servido sino para perjudicar más la resolución del problema educativo de los niños”. Lo segundo es patente en la falta de brazos que afecta a las parcelas, en el abandono de muchos anexos, en frases tan preñadas de sentido pedagógico como la antes citada de “los mandan a que aprendan, no a que trabajen.”.

Así, el avance material de la institución atravesó, en muchas situaciones, más por la presencia de acuerdos en torno al sentido y la creencia social sobre usos del excedente productivo que por la mera resolución de las restricciones pecuniarias. Ciertamente, el proyecto pedagógico de la acción enfrentó límites en el nivel de riqueza de los pueblos donde se implantó; sin embargo, en no pocos casos esa pobreza era de carácter *relativo* ya que sus comunidades poseían recursos dinerarios y de trabajo, pero decidían darles *otro* uso. La escuela federal competía, de este modo, con las pautas tradicionales de inversión del excedente, pautas que básicamente se hallaban orientadas hacia los bienes espirituales de la comunidad: el templo, la fiesta patronal, la peregrinación, etc.

La concurrencia entre ambas formas de uso del excedente quedó plenamente manifiesta en la respuesta que dieron los Comisarios del pueblo de La Magdalena Panoaya a los reclamos del maestro federal por el estado de abandono en que se tenía al inmueble escolar. Según el Inspector Gómez, que en este oficio solicitaba sanciones administrativas para los comisarios de varios pueblos de la región de Texcoco:

En el pueblo de La Magdalena Panoaya, Texcoco, Méx., llevan gastados ya DIEZ Y OCHO MIL PESOS en la construcción de una iglesia y han manifestado al maestro que, mientras no concluyan el templo, no ayudarán a la E.R.F.”⁴⁷

La suma que, según Gómez, llevaban invertida en el templo los vecinos de La Magdalena Panoaya no es deleznable, si la comparamos con los montos de lo que usualmente pedían a la S.E.P muchos pueblos para concluir sus escuelas. Por el contrario, es sobradamente mayor. Sin embargo, el pueblo no cedía en sus propósitos espirituales.⁴⁸

A diferencia de Panoaya y de otros pueblos más donde el vecindario abiertamente rehusó dirigir los dineros que dedicaría al templo en favor de la escuela federal, en comunidades como las de Tlaltecahuacan, municipio de Chiautla y de Xochiaca, municipio de Chimalhuacan, los encargados escolares lograron competir con el interés religioso del pueblo negociando porciones de lo que este usualmente dedicaba a sus templos. De esos pueblos se reportaba lo siguiente:

Para que por su digno conducto llegue a conocimiento del C. Gobernador del Estado y del C. Secretario de Gobernación, me permito poner en su conocimiento lo siguiente: A raíz de haberme hecho cargo de esta Inspección tuve necesidad de enfrentarme en contra de la dictadura sacerdotal que en este pueblo (Texcoco, J.A.) ejerce el cura párroco y también con la de los curas foráneos que en mi zona existen; con el primero al ganarle el amparo por el cual obtuve para la Escuela Superior Federal el ex convento de San Francisco, en Texcoco; y con el segundo (no era mas que uno, entonces. J.A.) formando las cooperativas infantiles, dando conferencias a la vez, en cuyos trabajos al dedicar los pueblos sus energías económicas en pro de la cultura y progreso de los mismos pueblos, he herido los intereses del Clero, como por ejemplo en el pueblo de Xochiaca... en donde los vecinos acordaron dar doscientos pesos a la Escuela, y otra igual cantidad al cura, en vez de cuatrocientos pesos que a éste acostumbraban darle.”⁴⁹

Tlaltecahuacan... el local está siendo ampliado por cuenta de los vecinos y con

⁴⁷ Inspector Miguel Gómez a Director de Educación Federal. Texcoco, México, 6 de septiembre de 1927. AHSEP, expedientes sin clasificar. Caja 1333.

⁴⁸ Ni parece haber cedido nunca hasta, por lo menos, los años cuarenta. Casi diez años después, en La Magdalena Panoaya se escenificó una de las revueltas más importantes entre las que hubo en la región contra la Escuela Socialista. Hasta entonces, el pueblo se había mostrado renuente a colaborar con los propósitos de la Secretaría.

⁴⁹ Andrés Ruiseco a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. Toluca, México, 18 de mayo de 1926. AHSEP, expedientes sin clasificar. Caja 829.

dinero que destinaban para mejoras del templo que, por gestión del Inspector de Zona, dedicaron de el un 50% para la escuela...”⁵⁰

La mención de la jerarquía local que se hace en el primer testimonio no debe, según parece, conducir a la conclusión de que las decisiones de los vecinos y autoridades de La Magdalena Panoaya se insertaban en la estrategia política que desplegaba la Iglesia frente a la Ley de Cultos. No por tratarse de un suceso acaecido en la víspera del Conflicto Religioso (1926) debe considerarse que el sentir religioso de las comunidades se había exacerbado. Como deja verlo el caso de Tlaltecahuacan, fechado después de la Ley de Cultos, algunos pueblos estaban dispuestos a negociar con el proyecto pedagógico federal el destino de los fondos que tradicionalmente destinaban al culto religioso y seguirían haciéndolo durante toda la coyuntura ideológico-política que aquella desencadenó, a pesar de que esta se fuese agravando. En marzo de 1929, a punto de finalizar el Conflicto, los mismos vecinos de Tlaltecahuacan mantenían el compromiso de apoyar paritariamente al templo y a la escuela. El Inspector Mercado, refiriendo una intervención suya que, por otra parte, deja ver el modo en que de este tipo de relación dependía el fomento de los anexos, informaba:

Al margen de este asunto, hablé con el Comisario, miembros del Comité de Educación y algunos vecinos del lugar, para que cedan parte de los fondos que tienen que fueron reunidos para mejoras del plantel educativo, pero según el decir de algunos de ellos, ahora querían utilizarlo para la compostura de la sacristía, con el objeto de que desde luego den principio a la construcción del gallinero. El lunes, según el ofrecimiento de los vecinos, entregarán a la maestra encargada del plantel, una parte del dinero.”(sic)⁵¹

Es posible pensar que el éxito de las negociaciones que condujeron esos Inspectores al lograr obtener para el fomento educativo parte del fondo que tradicionalmente se destinaba al culto religioso fuese, en alguna medida, debido al tacto personal con que promovieron la iniciativa en las comunidades. Evidentemente, actitudes de arbitrariedad cultural, de invasividad jurisdiccional, etc., no podían fácilmente hacer prosperar la institucionalización de un proyecto que disputaba con la religiosidad popular y con el sistema de lealtades que

⁵⁰ Gilberto M. López, Director Federal de Educación. Informe. Toluca, México, 5 de noviembre de 1926. AHSEP, expediente 62.36

⁵¹ Carlos A. Mercado, Inspector Federal a Director de Educación Federal en el Estado. Texcoco, México, 9 de marzo de 1929. AHSEP, expedientes sin clasificar. Caja 1215.

guardaba para con la Iglesia, institución que por siglos se había mantenido presente en la vida comunitaria. Actitudes, digámoslo así, “a lo Gómez”, de descalificación cultural, de amenazas de ejercicio de sanciones cuyo carácter jurisdiccional era aún abstracto y desprovisto de hegemonía, producían una ruptura cultural con el nuevo orden escolar.

El éxito en ese tipo de gestiones no es signo de una debilidad relativa del poder eclesial en las localidades, como tampoco su fracaso es signo de fortaleza de la “dictadura clerical”. Abordar el análisis de las resistencias locales al proyecto pedagógico de la acción con esa óptica –que es la que orientaba los juicios de acción de muchos maestros e inspectores federales entonces- implica menoscabar el sustrato cultural de la religiosidad popular y construir la problemática de la expansión federal como un mero combate entre vanguardias político-ideológicas. Además de dar pie al desarrollo de una micropolítica ocasional aunque no solamente fundada en intereses materiales –esos “intereses del Clero” que el Inspector decía haber “herido”-, las inversiones que el proyecto de la acción reclamaba sustraer al fondo religioso de las comunidades tocaban intereses micropolíticos más amplios, relacionados, puede pensarse, con prestigios personales vinculados a cargos locales (mayordomías, por ejemplo), con sentidos de status entre los pueblos, etc.

Este problema de concurrencia de la escuela en relación con el fondo festivo-religioso, problema que emerge fragmentaria y esporádicamente en la documentación oficial es, seguramente, un elemento central, un contenido subyacente en la sorda resistencia que manifiestan las comunidades a los reclamos de fomento escolar que les hacen los agentes institucionales.

Empero, es probable que también en esas actitudes comunitarias haya tenido algún peso el propio modelo de gestión de la escuela rural federal que, al menos de manera general, parecía diferenciarse del estatal en el hecho de que hacía de la participación de la comunidad un componente esencial de su propia sustentación. Hay ecos de ello, o de algo que se acerca a una concepción “paternalista” de la institución escolar, en lo que le contestaron al ya tantas veces citado Inspector Gómez los comisarios y vecinos del pueblo de Pantitlán, municipio de Chimalhuacán. Gómez reportaba lo siguiente:

Pantitlán, Chimalhuacán, Méx., es el pueblo a quien se le ha dicho en todos los tonos y todas las formas que debe de obedecer las disposiciones de la Sría. y orgullosamente un grupo de habitantes contestó que: ellos sin ayudar a la

escuela el Gobierno tenía obligación de tenerla, bien o mal (sic). (subrayados nuestros)⁵²

Concretamente, los de Pantitlán le dijeron a Gómez lo siguiente: sin tener ellos que ayudarla, el gobierno, bien o mal, tenía obligación de sostener la escuela. Esta afirmación trae a la mente una imagen de la escuela estatal y de sus formas de gestión que subyace a lo que muchos pueblos argumentaron durante los años 1923-1940 en sus solicitudes de federalización: escuelas intermitentes, servidas por docentes escasamente preparados que frecuentemente abandonaban el cargo por el crónico problema de retraso en el pago de sus salarios; escuelas que debían, entonces, entrar en receso hasta que un nuevo docente reiniciara la misma dinámica. Escuelas que estaban allí, viviendo esporádicamente, por obra del gobierno. Instituciones que, usualmente, no era mucho lo que reclamaban de su participación. Pero que estaban allí: “bien o mal”.

Si admitimos como sociológicamente significativa esta corriente de opinión de los moradores de Pantitlán, el problema que para la implantación del proyecto federal representaban las pautas comunitarias sobre uso del excedente adquiere una doble faz. Revela, por una parte, un problema de concurrencia con otras instituciones y prácticas culturales – centralmente, con las religiosas- y expresa, por la otra, un problema de adecuación mental a la innovación administrativa operada por la Federación en el modelo de gestión.

Es, en el primer caso, un problema relacionado con los procesos de secularización y modernización de la acción social en tanto es, en el segundo caso, un problema básicamente moderno, referido a transformaciones en la relación del aparato estatal con la sociedad.

Ya se originase en el apego a la tradición religiosa, ya fuese un producto de las formas de gestión escolar que las comunidades habían testificado históricamente, la escasez *relativa* de recursos comunitarios para el fomento de los espacios del proyecto de la acción le imprimió, en muchas de las historias escolares documentadas, un ritmo lento y desigual a su proceso de implantación. Esto es palpable, como se dijo, si se observa el resultado que, al cabo de los años, obtienen las insistentes indicaciones y emplazamientos que al respecto hacen los Inspectores a las comunidades: el inmovilismo, el “acátense pero no se cumpla”, allí donde los vecinos no han expresado posiciones como las que arriba se señalaron.

⁵² Inspector Miguel Gómez a Director de Educación Federal. Texcoco, México, 6 de septiembre de 1927. AHSEP, expedientes sin clasificar. Caja 1333.

Sin embargo, dentro de estos espacios del proyecto de la acción escasamente documentados (anexos, inmueble, equipamiento, Casa del Maestro), la Casa del Maestro parece haber constituido uno sobre el que recayeron cierto tipo particular de tensiones. Fue, dentro de la agenda persistente de ítems de fomento negociada con las comunidades por los Inspectores durante años, el espacio al que estas parecen haberle otorgado la última prioridad ya que, como se señaló, hacia 1936, menos de la mitad de las localidades con escuela federal alojaba a sus maestros. Si estableciésemos, al respecto, algo parecido a un índice de respuesta comunitaria a las indicaciones de fomento que daban los responsables federales, la Casa del Maestro figuraría, sin duda, como la indicación de mayor frecuencia y de menor grado de respuesta. Tres, cuatro, seis y, a veces, más años de reclamos regulares de los Inspectores para que ciertas comunidades la construyan y el mismo tiempo en que estas parecen dar largas al asunto: levantan los cimientos y detienen la obra; construyen una porción; acuerdan concluir la “cuando pasen las aguas”, etc. Nada ocurre en muchos casos, si se juzga a partir del hecho de que, años después, el tema vuelve a aparecer como prioridad en la documentación del nuevo inspector de turno.

Pero, quizá el rasgo de última prioridad que, desde la óptica institucional, parecía tener para los vecinos la Casa del Maestro adquiriese, en realidad, un carácter definitivamente prioritario desde la óptica de estos ya que, según puede pensarse, ello implicaba establecer la presencia local del representante de la institución con la que se tejía toda la trama micropolítica que se ha venido argumentando.

Un conjunto importante de incidentes conflictivos para la escuela federal revela el carácter estratégico que asumía la presencia del maestro para la comunidad. Tranquilas o revueltas las aguas del conflicto ideológico y político que enfrentó la escuela federal, una forma típica de expresión del descontento comunitario, donde lo hubo, fue la ruptura comunicativa con la escuela y con el maestro, constituyéndose la inasistencia escolar y el boicot a la alimentación y el hospedaje del maestro como las formas primeras de un *crescendo* estratégico que luego podía dar paso a la solicitud de traslado a la red escolar estatal, a la agresión contra el inmueble y sus bienes o al amotinamiento.

Algunos de los conflictos jurisdiccionales referidos antes expresan este carácter estratégico de la presencia del maestro. Ocurrió con Delfino Gutierrez, maestro de Huexotla, al que “se le negó proporcionarle casa en donde vivir el y su familia..” en aquél conflicto sobre

el producto de la parcela que derivó en la clausura del plantel⁵³; ocurrió también en La Magdalena Atlipac donde, tras el incidente del gallinero y la solicitud de entrega de la casa a los maestros, la comunidad dio a estos “un cuarto muy pequeño para habitación... Este cuarto antihigiénico, sin piso... sin recibir sol... Más bien parece una celda...”⁵⁴ Ocurrió en muchas localidades de la región, a veces como corolario de conflictos sobre otros aspectos del dispositivo institucional, a veces como resultado del propio reclamo de invertir dinero y esfuerzo locales en la habitación para el docente.

En 1932, en el pueblo de Xochitenco, municipio de Chimalhuacán, sucedió lo siguiente, según reportaba el maestro federal del lugar:

En vista de la incomodidad para poder vivir dentro del salón que sirve de clases...con ayuda material de algunos vecinos he procedido a la construcción de las piezas habitación para los maestros. Con tal motivo se levantó un acta en donde se hace constar que cada vecino coopera con determinado material de construcción... habiendo conseguido hasta la fecha 11 tareas de adobe, las que se mandaron a hacer.” (subrayados nuestros)

Hecho el adobe, como algunos vecinos no habían pagado su parte, al peón no se le pudo liquidar totalmente el trabajo, por lo que este:

... se dirigió... al suscrito, con insolencias y majaderías porque no se le pagaba (debo hacer constar que este individuo se encontraba en estado de ebriedad completa). Inmediatamente el suscrito dio parte a los comisarios y aún al Presidente Municipal, dando orden este último de que lo consignaran... pero como el peón de referencia es pariente del Síndico... este ordenó que no se consignara... el ya referido Síndico ahora se vale de que el suscrito llamó de ladrón de conejos a su pariente y, como todas las personas de estos pueblos son parientes, se ayudan unos a otros” (subrayados nuestros)⁵⁵

Intervino, entonces, el Inspector Corzo mediante un oficio que dirigió al Presidente Municipal de Chimalhuacan expresándole:

⁵³ *Vid.*, p. 256.

⁵⁴ Rafael Ramírez, Jefe de Departamento de Escuelas Rurales de la SEP a Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. México, 5 de octubre de 1926. AHSEP, expediente 83.27

⁵⁵ Enrique Pliego, Director de la Escuela Rural Federal a Inspector Angel M. Corzo. Xochitenco, Chimalhuacán, 22 de febrero de 1932. AHSEP, expediente 11818.

En la visita que con esta fecha he practicado... me encontré con que los maestros... están viviendo en el local del propio establecimiento... encontré, además, que no obstante de que el año pasado indiqué a los vecinos que debían construir la casa habitación para los maestros y que de esta comenzaron a construir los cimientos, el trabajo no se continuó. Como la ocupación del local de la Escuela para usos que no sean los estrictamente escolares es una contravención expresa de disposiciones que tiene dictadas la Secretaría en este sentido, quién por otra parte ordena que en todo lugar donde haya Escuela Rural disfrutarán los maestros de habitaciones que la comunidad les proporcionará sin costo alguno, me permito poner en el conocimiento de Ud. que esta Inspección no puede permitir que los mencionados maestros continúen viviendo en el local de la Escuela y que los vecinos de esta comunidad deben buscar un local apropiado y con las condiciones mejores posibles para que se instalen... He de manifestar a Ud. que en caso de que durante los días que faltan de la presente semana no hayan conseguido ser alojados convenientemente los maestros de la Escuela, me veré en el caso de solicitar la clausura del establecimiento hasta que se construya la casa...”⁵⁶

A pesar de que en el plazo perentorio que dio al Presidente Municipal con la Casa del Maestro no pareció ocurrir nada, Corzo no clausuró la escuela. Cinco veces más entre 1932 y 1933 el tema de la Casa tendría que volver a negociarlo con los vecinos de Xochitenco, quienes, a pesar de que se comprometieron a acabarla, no lo hicieron y comenzaron a disminuir su presencia en la vida escolar. Poco después, la asistencia caía en un grado en que se decidió retirar parte del personal docente por no justificarse su presencia allí. Hacia 1937 el pueblo de Xochitenco seguía sin poseer Casa para el Maestro.

El incidente es interesante porque revela la reactividad comunitaria a los reclamos de fomento que hacían los actores federales. El hecho de que deba levantarse un acta como compromiso de apoyo expresa el escaso grado de acuerdo e involucramiento sentido por los vecinos en torno al asunto. El hecho de que estos no participen directamente en la producción del adobe, derivándola al mercado local y de que, además, incumplan con el pago de las cuotas convenidas, es también síntoma de poco interés en el proyecto. Es, asimismo, importante lo que señala el docente sobre los lazos familiares que podía mover cualquier fricción con individuos de la localidad.

⁵⁶ Inspector Angel M. Corzo a Presidente Municipal de Chimalhuacán. Xochitenco, Chimalhuacán, 24 de febrero de 1932. AHSEP, Expediente 11818.

1.4 Las asociaciones de apoyo a la escuela federal y el desarrollo de procesos locales de faccionalismo en torno al nuevo orden jurisdiccional.

Gran parte de la historia de las escuelas rurales federales que se ha descrito a lo largo de este trabajo es protagonizada en el acervo de la escolarización posrevolucionaria por las *Juntas* y los *Comités de Educación* escolares.

Realmente fueron esos cuerpos los que actuaron en casi todos los incidentes locales hasta el momento reportados. Aunque nunca llegó a verificarse plenamente el ideal institucional sobre el binomio *una escuela: un Comité*, su carácter mediador –o los problemas que generaba su falta de mediación- hizo de ellos actores centrales en los discursos que nos lega la historia. Triunfos y fracasos de la pedagogía de la acción son por ellos (o en torno de ellos) narrados, haciendo que cualquier estudio sobre esas asociaciones sea, en gran medida, uno sobre la institucionalización local de la escuela en sus múltiples facetas.

Durante los años que comprende este estudio, dichas asociaciones recibieron diferentes nombres: en un principio se las conoció como *Juntas de Educación* (1924-1926), denominándose las después *Comités de Educación* (1927), apelativo con el que permanecen hasta finales de la década del treinta, aunque ya por esos años aparecen las *Sociedades de Padres de Familia* como forma más o menos frecuentes de asociación dentro de la escuela, que actúan al lado de los *Comités*.⁵⁷

Estas asociaciones tuvieron un papel destacado dentro de los procesos micropolíticos estructurados por la acción educativa federal, por verse hasta cierto punto, real o imaginariamente, investidos de fuero federal. En tanto gestores locales de la escuela federal, las *Juntas*, los *Comités* y las *Sociedades de Padres* se vieron plenamente constituidos como actores micropolíticos en el juego de poderes e intereses que implicaba la implantación del dispositivo pedagógico de la acción, convirtiéndose en agentes locales del nuevo orden jurisdiccional que pugnaba por imponerse.

Una mirada a las *Bases* que inspiraron la creación de las *Juntas de Educación* en 1924 permite apreciar claramente su carácter de agentes del nuevo orden. Las *Juntas*, según ese documento fundacional, constaban de 5 cargos (Presidente, Tesorero y Vocales). El ejercicio

⁵⁷ Las *Juntas de Educación* fueron instituidas por la Delegación de Educación Federal en el Estado de México en octubre de 1924. En septiembre de 1927, la Circular N° 50 de la entonces Dirección Federal de Educación en el Estado dispuso su reestructuración bajo el nombre de *Comités de Educación*.

de sus funciones tenía una duración de 2 años y era gratuito y honorario. Los miembros de la Junta recibían una credencial oficial que los acreditaba para el desempeño de sus tareas. Según la fracción décima de las Bases, las tarea central de las Juntas sería:

- 1°. Fomentar la educación popular de la localidad, procurando el progreso de los centros culturales que establezca la Secretaría de Educación Pública
- 2°. Mejorar las condiciones de las escuelas en lo que se refiere a: a) Edificios escolares, b) Mobiliario y material escolar, c) Terreno para el Huerto Escolar, d) Herramientas para trabajos agrícolas, e) Campos deportivos, f) Industrias y oficios, g) Baños.
- 3°. Trabajar por la asistencia de alumnos a la escuela, valiéndose de cuantos medios legales estén a su alcance

Para el logro de esos objetivos de fomento educativo, los miembros de la Junta quedaban facultados por la Secretaría de Educación Pública para solicitar y recabar diferentes apoyos locales. Según se enuncia en las *Bases*:

- IX. Las Autoridades y vecinos quedarán obligados a prestar su ayuda y apoyo para el mejor funcionamiento de la Junta considerando la escuela como propiedad del pueblo y no del Gobierno.
- XI. Para erogar los gastos que demande toda mejora, podrán recurrir a la: a) ayuda de las autoridades municipales, b) Cuota a los vecinos del lugar, c) Donativos particulares, d) Festivales que se organicen, e) Siembras en común para dedicar el producto a la mejora de las escuelas
- XII. Las Juntas visitarán con frecuencia las Escuelas con el objeto de darse cuenta de sus necesidades materiales, sin intervenir en los asuntos técnicos que sólo competen a la Delegación
- XVI. Las Juntas de Educación deberán impartir al maestro toda clase de facilidades para el desempeño de sus labores, interviniendo en cualquiera dificultad que llegare a surgir entre aquel y la autoridad
- XVIII. Las Juntas de Educación procurarán, a la par que el maestro, combatir los vicios y debilidades de que adolezca la sociedad, y que especialmente encuentran terreno propicio en las clases humildes, debiéndose emprender en consecuencia una patriótica cruzada en contra del alcoholismo, el juego de azar, etc. (subrayados nuestros)⁵⁸

La expectativa institucional sobre el papel que cabría jugar a las Juntas de Educación en el desarrollo material de la escuela era muy amplia, ya que prácticamente todos los asuntos del

⁵⁸ Delegado de Educación en el Estado, *Bases para la creación de Juntas de Educación*. Toluca, México, 1 de octubre de 1924. AHSEP, DECI, expediente 770.10

fomento educativo contemplado por la escuela de la acción caían bajo su responsabilidad. Según las fracciones citadas, les cabía gestionar con la autoridad y los vecinos la colaboración directa; recabar cuotas y organizar festivales en apoyo de la escuela; sembrar un terreno común para obtener con su producto ingresos para la escuela, además de asumir las tareas de mejoría de todos los aspectos mencionados en el segundo de los objetivos de la fracción décima.

También lo era la expectativa que se les fincaba en materia de relaciones sociales, políticas y culturales con la sociedad local. El control (y la sanción) del cumplimiento de asistencia a la escuela de los hijos de quienes eran sus vecinos; el ejercicio de una jurisdicción en sus relaciones con éstos y con la autoridad local (“quedarán obligados a prestar su ayuda”); el desarrollo de tareas de vigilancia moral en la comunidad, implicaban, entre otros aspectos, potencialmente para las Juntas la ejecución de roles que podían comprometer sus propias relaciones locales al instituir las como juez y parte dentro de la trama micropolítica en que se veía envuelto el proyecto federal.

Una abigarrada historia de prácticas culturales en torno a la escuela se erigió en obstáculo para el desempeño y el ejercicio de tales funciones y jurisdicciones por parte de las Juntas, cosa que permite fundar el análisis de los conflictos que sostuvo la red escolar federal en la región de Texcoco y Chalco en los años subsecuentes.

Hacia 1927, la estrategia seguida por la SEP en el Estado de México en torno al apoyo que cabría a este tipo de asociaciones en la implantación de su proyecto pedagógico había rendido poco resultado. En la Circular N° 50 emitida en el mes de septiembre, el Director Federal de Educación hacía la siguiente reflexión:

Habiendo demostrado la experiencia que la organización y funcionamiento de las actuales Juntas de Educación... ha dado, en muchos casos, resultados contrarios a los fines perseguidos con su fundación... he creído conveniente que las Juntas de Educación se transformen, a partir del 1° de enero de 1928, en Comités de Educación... Para lograr dicha transformación se servirá usted tener en cuenta lo siguiente: [...]

I- El día 31 de diciembre del presente año cesarán en sus funciones las actuales Juntas de Educación...

III- Durante el mes de enero de 1928, cada uno de los maestros... convocarán en los pueblos... a todos los vecinos, a un plebiscito con el objeto de que se designen a las personas que deban integrar el Comité de Educación...

VII- Dentro del límite de sus posibilidades, deberá usted estar presente... en el acto de instalación de los Comités, a fin de que... haga el acta correspondiente y se le dé a esa ceremonia la seriedad que debe tener.

VIII- Se debe aprovechar esta oportunidad para que queden descartadas de los Comités... todas aquellas personas que, por cualquier motivo, no convengan a los intereses morales y materiales de nuestras escuelas... (subrayados nuestros)⁵⁹

Es importante notar en esto el que, desde la óptica de los representantes de la secretaría en el estado, las Juntas pareciesen haber caído en manos de actores contrarios a sus intereses “morales y materiales”, proponiendo la democracia plebiscitaria como la estrategia para eludir la intromisión de esos actores (y, dado el caso, al propio voto discrecional de los Inspectores para asegurar que ellos fuesen desplazados de los nuevos Comités). Las Juntas también parecían ser presa de cierto descrédito a los ojos de las comunidades, razón que llevaba al Director Federal a insistir en la necesidad de dotar a sus ceremonias de instalación del rigor burocrático que la presencia e investidura del inspector podía otorgarles.

El asunto del cambio de denominación de Juntas a Comités posiblemente entrañe cierta densidad histórica, alguna dinámica estructura-coyuntura como las que insistimos en señalar.

¿Por qué renombrarlas? ¿Por qué no sólo instruir al cuerpo de inspección velar por que no accedieran a esas asociaciones las personas que no convenían a los intereses “morales y materiales” de las escuelas? ¿Era el cambio de nombre condición *sine qua non* de la eficacia que interesaba imprimirles, por mucho que fuesen, aquellos, días de un extendido proceso de refundación nominal de las instituciones?

Quizás pasaba, en el fondo, algo como lo que llevaba a muchos interlocutores locales del estado federal durante los veintes a dirigirse al actor federal en términos de *Ministro de* (en lugar de Secretario de), o *Ministerio de Educación Pública* o *Secretaría de Instrucción Pública* (en lugar de Secretaría de Educación Pública), o *escuela rudimentaria rural* (en lugar de escuela rural federal), o *preceptor* (en vez de maestro), o *recreo* (en lugar de prácticas agrícolas).

Ciertas inercias mentales (“*ciertos marcos mentales*”) posiblemente impedían al intérprete local captar el sentido del cambio en las cosas. Ciertas voces del pasado parecían, como “*cárceles de larga duración*” trabar el establecimiento de prácticas afines a la secretaría.

⁵⁹ Director Federal de Educación en el Estado a Inspectores. Circular N° 50. Toluca, México, 26 de septiembre de 1927. AHSEP, DEFEM, expediente sin clasificar, Caja 1155.

Quizás por fenómenos de ese tipo, porque las *Juntas* federales rememoraban a las *Juntas* porfirianas, fuese por lo que habían ido a parar en ellas las personas equivocadas, posiblemente los *notables* de todos los tiempos; actores “caracterizados” del poder local y algunas de sus figuras operativas, como los comisarios pueblerinos, que suscriben subsidiariamente muchos de los escritos locales emitidos bajo el nombre principal de la Junta de Educación de la escuela federal.

Al igual que el presidente municipal de La Magdalena Atlipac había confundido su rol a partir de un equívoco administrativo tomado en la ciudad de México, actuando con aquellas maestras federales como había actuado (o sabía se actuaba) cuando estas se presentaban al local del municipio prestas a tomar el cargo –como vimos páginas atrás-, quizás también los posesionarios de cargos en las Juntas accediesen a ellas en función de lógicas tradicionales. Quizás una historia de prácticas de reclutamiento en las viejas Juntas porfirianas se filtrase de modo espontáneo y natural durante las selecciones hechas en los pueblos para designar a quienes integrarían la Junta en la escuela rural federal. Convocados a representar cargos en un organismo que seguía llamándose Junta, es probable que a ello acudiesen muchos de los viejos actores locales.

Como decía, en 1927, el recién nombrado director de educación federal Gilberto. N. López, encargado de implantar localmente el establecimiento de los Comités de Educación indicados por el Departamento de Escuelas Rurales:

Al hacerme cargo de la Dirección de Educación en esta Entidad... me encontré con la organización que mi antecesor ... había dado a las Juntas de Vecinos, llamadas aquí Juntas de Educación, de conformidad con las Bases [de las Juntas de Educación]... que habían sido implantadas previo estudio y aprobación hechos por una Comisión designada por la Secretaría de Educación... Las Juntas de Educación en este Estado equivalen... a los Comités de Educación que previene su Circular # 3, pues discrepando en pocos detalles, se rigen por los mismos preceptos... Estimo, sin embargo, que, por lo que respecta a la integración y organización interior de los Comités, son mejores las disposiciones contenidas en la Circular # 3, ya que las Bases de las Juntas no dicen nada a este respecto (subrayado nuestro).⁶⁰

¿Que establecían las bases de los Comités en materia de integración y organización

⁶⁰ Gilberto N. López a Jefe del Departamento de Escuela Rurales, Toluca, México, 9 de septiembre de 1927. AHSEP, DEF, Caja 1326, legajo 5.

interior, que al nuevo director le parecían superiores a las de las Juntas que iba a derogar? Si se analizan los mecanismos que, días más tarde, decretaría su Circular # 50, es posible considerar que lo único nuevo era el mecanismo plebiscitario como vía de integración (“los maestros convocarán a todos los vecinos a un plebiscito”) y la supervisión del mismo por maestros e inspectores (“queden descartadas aquellas personas que no convengan”). Nada más.

El mecanismo que se refuerza: el plebiscito entre vecinos. Quizá eso es lo que López destaca como readquirido, cuando dice inicialmente que su antecesor “había dado a las Juntas de Vecinos, llamadas aquí Juntas de Educación,” una variante que los Comités superarían normativamente. De modo sugerente, la idea de que hubo una adaptación previa de algo que preveía la secretaría desde el pasado (aquellas Juntas de Vecinos) *apropiado* localmente como las “llamadas aquí Juntas de Educación”, brinda algún apoyo a la hipótesis indiciaria que se está apuntando: el apoderamiento y la apropiación de las Juntas federales por las viejas jurisdicciones del pasado. Por algo como eso se había integrado al accionar de las Juntas que rigieron hasta 1927 a los comisarios pueblerinos, figuras a la que los reglamentos posteriores (1934) de la secretaría darían una participación indirecta.⁶¹ Visto el papel jugado por los comisarios en varios de los incidentes políticos de la escuela que analizamos en el capítulo anterior, parece claro que muchos de éstos no hubieron de desempeñar en esas asociaciones un rol de impulso al fomento local del plantel federal.

El cambio de estrategia en cuanto a los mecanismos de reclutamiento, el ritual de instalación y la denominación misma de los organismos no parecieron rendir, empero, los frutos esperados pues, como se verá, el asunto de la obediencia y la divergencia de criterios que planteaban a la secretaría los nuevos Comités se mantendría en términos aproximadamente similares a lo largo del período, revelando la persistencia de las tensiones micropolíticas que localmente implicaba la implantación del modelo pedagógico.

La acción micropolítica de las asociaciones de apoyo a la escuela reconoció dos cursos

⁶¹ Según las *Bases para el funcionamiento de los Comités de Educación* informadas por la Dirección Federal de Educación en 1934, los Comités se integrarían por un miembro designado por los vecinos (presidente), otro nombrado por la autoridad local (no entonces, el comisario J.A.), una señora designada por las madres de familia (tesorera), un alumno adulto y el maestro. Como es posible ver, entre la indefinición sociológica del reclutamiento en las Juntas implantadas en 1924 y las bases de los Comités de 1934, un paulatino acercamiento al vecindario fue produciéndose en la búsqueda de una mayor compenetración entre los intereses de la secretaría y los de los cuerpos locales de vecinos.

básicos de acción. Por una parte, algunas Juntas y/o Comités tendieron a subordinar sus políticas de fomento a las pautas y a los procesos de decisión de otras instancias locales, como los Comités Administrativos Agrarios de los ejidos, las Presidencias Municipales, los comisarios pueblerinos y los burócratas de la CNA. Este curso es el que constituye el carácter de muchos incidentes conflictivos para la escuela federal donde el Comité de Educación figura como integrante activo de la oposición a las iniciativas institucionales. Por otra parte, bajo ciertas circunstancias algunos Comités de Educación se constituyeron en agentes activos de las iniciativas federales, enfrentándose a las estructuras del poder local y generando (o robusteciendo) procesos de carácter *faccional* en torno al fomento escolar.

No pocas frustraciones obtuvieron maestros e inspectores federales del papel jugado por sus asociaciones escolares locales en relación con las instrucciones y mandatos de fomento escolar que les turnaban. Muchos de los incidentes adversos para la secretaría (en relación con la reunión de los sexos en la escuela, del impulso de prácticas pedagógicas vitalistas, de la gestión y uso de los espacios productivos y los productos de la escuela, entre otros) que hemos venido analizando a lo largo del trabajo, tuvieron en la trama Juntas o Comités que omitieron el impulso de sus iniciativas, restándoles fuerza, cuando no se trató de que fuesen ellos los que abiertamente la impugnaron.

Aquél incidente del pueblo de Coatepec Chalco de fines de 1928 analizado páginas atrás (p. 347), donde el Sr. Úrsulo Galván veía destruidos los jardines que preparaba para la escuela en el atrio del templo a manos de la autoridad local acompañada de vecinos y representantes del comité agrario, revela las jurisdicciones locales que enfrentaban Comités de Educación como el que él presidía para lograr concretar los proyectos de la escuela federal. Sin constituir un incidente que pudiese ser considerado *serio*, comparado con otros de esa naturaleza que enfrentó la expansión escolar federal en la región, el relatado por el Sr. González tiene la virtud de situar aspectos importantes del campo de acción en que se desempeñaban los Comités de Educación.

El relato del Sr. Galván confirma la naturaleza jurisdiccional que revistieron muchos de los conflictos: el “acuerdo de quién” y la disputa por quien rige sobre las cosas objeto de la pugna (el espacio y los bienes comunitarios). Describe también los campos en pugna: de un lado, “la Sra. Profesora”... “la Superioridad” (federal)”, además del Comité representado por el Sr. Galván *versus* “el Honorable Ayuntamiento”. Lo federal *versus* lo local. En su descripción

del campo local, el relato resulta ejemplar en tanto en él se hallan presentes muchos de los actores micropolíticos con que combatieron (o a los que se aliaron y eludieron) estos Comités: regidores y ediles de Ayuntamiento, comisarios de pueblo, miembros del comité agrario (Comisariado Ejidal), además de núcleos vecinos sumados a éstos.

Los actores que frenaron la obra del presidente del comité de Coatepec Chalco reclamaban una jurisdicción real o presunta sobre el espacio del atrio que estaba invadiendo la escuela. Muchos comités se hallaron, entonces, entre la espada y la pared: o secundaban al poder constituido de facto en las localidades, reconociendo su jurisdicción sobre la vida y el espacio local, o rompían con aquél y enfrentaban las represalias que ello podía acarrear.

En la primera alternativa estuvieron varios de los que han emergido al cabo de este historial sobre la escuela rural y sus procesos de institucionalización. Recuérdense, por ejemplo, los Comités de Educación de las escuelas de Huexotla, La Purificación, Nexquipayac, La Magdalena Atlipac o Jolalpan, inmersos en el accionar incidental de movimientos de oposición a las iniciativas de la escuela en materia de enseñanza mixta, instalación de anexos y de parcelas agrícolas.

Movimientos que, quizás, ciertamente, ocurrieron en el marco de un clima local influido por el entorno político nacional (como en Huexotla, donde los aliados de la escuela acusaban de todo a la “liga católica”), que posiblemente contribuyese a su emergencia. Sin embargo, lo cierto es que los incidentes en donde esos comités se mostraron reacios a actuar en favor de la secretaría, se revistieron claramente del carácter de conflictos por la jurisdicción, en sus códigos se desarrollaron y abrieron, incluso, el cauce para un proceso adecuaciones normativas dentro de la propia secretaría, en sus relaciones con lo local en tanto cuerpo federal, además de que obligaron a la adecuación de jurisdicciones internas del propio campo federal –como en el caso de las diferencias entre la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional Agraria. Más allá de esto, el hecho es que aquellos Comités fueron renuentes a “marchar del lado de la escuela”, guardándole lealtad a jurisdicciones previamente instituidas en sus pueblos, como la confesión, el comisario, la autoridad municipal o el comité agrario.

No fueron pocos los que actuaron plegándose al orden local. A los que vimos actuar hasta el momento, agréguese todos aquellos a los que, en plural, se refería en distintos informes cruzados por las burocracias en relación con las parcelas escolares. Comités de educación

compenetrados y conformes con las decisiones de los comisariados ejidales en torno al dinero y los productos de la escuela, cuando no era que abiertamente subordinados a la potestad de agentes de la CNA y de las propias estructuras administrativas del ejido.

Sin embargo, el caso de Coatepec Chalco ejemplifica no sólo el orden de jurisdicciones y los actores a los que rehuyeron (o a los que se sumaron) los comités reacios. Por el contrario, el que presidía el Sr. Galván era un comité resuelto a llevar adelante el proyecto escolar, cosa que lo colocó (al menos durante el tiempo que abarca nuestra observación) en oposición abierta con quienes objetaban la escuela.

Pocos meses antes de que le destruyesen sus trabajos en el atrio, los del comité habían solicitado a la secretaría su intervención para que la oficina Bienes Nacionales cediera parte de los terrenos de la iglesia, que se hallaban intervenidos por la Ley de Cultos, gesto que probablemente explica el que su intento de apropiación se viese frenado ese 2 de octubre de 1928. A pesar de ello, el comité del señor Galván insistió en fomentar su escuela y reanudó los trámites ante Bienes Nacionales de nuevo en 1931, acto que abiertamente retaba a la facción opuesta, ya que los templos habían sido reabiertos al culto. En los días de la Escuela Socialista defendió su escuela denunciando la presencia en el ejido de un plantel clandestino que le hacía competencia, en donde posiblemente se escolarizaban los hijos de los vecinos que acompañaron a quienes habían destruido las obras del atrio siete años atrás.

Por todo ello, el comité de la escuela de Coatepec Chalco actuó como facción en el orden micropolítico local, circunstancia en la que también se hallaron muchos otros comités, que se apropiaron del nuevo orden de jurisdicción que obtenían en tanto representantes del poder federal para agregar fuerza local a sus intereses. Casos emblemáticos de faccionalización de la vida local *por* (o *en*, o *a propósito de*) la escuela, como San Gregorio Cuautzingo, tuvieron comités de educación que impulsaron con denuedo su escuela, alcanzando a partir de su vínculo con la jurisdicción federal nuevas posiciones de poder.

Como el de Coatepec, el comité de Cuautzingo solicitó formalmente en 1934 la *apropiación* del atrio del templo mediante la cesión de Bienes Nacionales en su favor. Luego sufrió por ello, de parte de los “fanáticos”, la quema de su escuela. Hacia 1937, el ascenso del comité era tal, que incluso el párroco del templo se mostró negociador y sugirió construir una escuela en el ejido con tal de que no se insistiese en la cesión por vía legal. Los que se empeñaban en preservar el atrio, contra-atacaron y agitaron desde los templos de Chalco y

Cuautzingo, logrando detener el fallo. En 1941, cuando el clima de conciliación nacional parecía favorecerlos, eran ellos los que entonces denunciaban ante la Dirección de Educación Federal al Comité de Educación y a la Liga Femenil por uso indebido del poder de jurisdicción que tenían sobre los frutos de la parcela y los anexos productivos escolares.⁶²

Durante casi diez años, las facciones opuestas en Cuautzingo pugnaron incesantemente en torno a la escuela argumentando sobre problemas de jurisdicción. Gracias a la alianza con una de las facciones, el proyecto escolar federal logró arraigar en el pueblo, al tiempo que ese arraigo dio cierto margen de autonomía a los que detentaron su representación. Quizá eventualmente el comité escolar de Cuautzingo llegase a actuar en contra del control que pretendía sobre sus actos la propia secretaría, llegando a afirmar -en el tenor discursivo de algunos comités reacios- que de los dineros de la escuela “podían disponer en la forma que creyeran conveniente, porque entonces “¿para qué los puso el pueblo?”⁶³

No es posible saber si algo como eso ocurriría eventualmente con el comité de Cuautzingo. Al menos, no de modo claro durante el lapso que observamos en este estudio. Sin embargo, es interesante señalar que la denuncia que se hizo llegar al director de educación federal en 1941, eran los esposos Peralta (él, presidente del comité, ella de la Liga Femenil) y no los maestros federales los principales inculpados, circunstancia que brinda cierto indicio sobre procesos y márgenes de ejercicio local autonómico de la jurisdicción federal.

En el lapso que analizamos, es claro que el nuevo orden de poder y jurisdicción entrañado por el dispositivo escolar federal propició, potenció y fue apropiado por esos procesos faccionales en la vida política local. Sintomáticamente, el diagnóstico y la resolución tomada en el caso del reacio comité de educación de la escuela de Huitzilcingo, Chalco, expresa cabalmente las dinámicas de la nueva jurisdicción federal. Según señalaba el inspector en su reporte sobre Huitzilcingo:

Al indicarle al maestro González que citara al Comité de Educación, me manifestó que desde que renunciaron en el mes de mayo no había vuelto a formar otro en virtud de que en esta comunidad los Comités han sido una verdadera rémora para el progreso de la escuela, pues cuando existía todo eran dificultades y cortapisas; ambiciones más bien de sus miembros para ver que provecho podían sacar de los productos de la parcela, sin ayudarla para

⁶² Vecinos a Director General de Educación Federal, Cuautzingo, Chalco, 28 de mayo de 1941. AHSEP, DEF, Caja 812, expediente 1588/11.

⁶³ AHSEP, DER, Caja 38, expediente 2007.

nada...En substitución del Comité se constituyó una sociedad de padres de familia con la finalidad esencial de que ayuden y cooperen con la escuela, pero sin ejercer una autoridad directa que ha resultado perjudicial en este medio. Me manifestó que desde entonces han cesado las dificultades y ha podido trabajar con más facilidad... Yo le manifesté que como el reglamento que creó los Comités de Educación estaba en vigor, que lo expondría en el Dpto... por lo que tengo el honor de hacerlo, para lo que tenga a bien aconsejarme en este caso, pues efectivamente a la Inspección le consta el sinnúmero de dificultades que existían cuando funcionaron estos Comités en dicha comunidad...(subrayado nuestro)⁶⁴

⁶⁴ *Ibid.*

REFLEXIONES FINALES

El capítulo anterior suspendió abruptamente su relato, con el ejemplo de algo que comenzaba a configurarse como una nueva estructura de relación local con la escuela federal: la apropiación de los Comités de Educación por facciones de interés radicadas en los pueblos y el despliegue de formas de gestión autonómicas en función de ello. No colocamos el epílogo usual que anudó las reflexiones en los capítulos previos, porque es momento ya de cerrar este trabajo y dejar planteadas aquí unas reflexiones finales sobre los procesos de institucionalización de la escuela rural federal en esta región social del estado de México.

Presentaremos esas reflexiones como puntos temáticos, interesados en no abrir aquí un largo segmento narrativo que pretenda dar conclusión a la totalidad del trabajo.

*

Unas primeras se organizan en torno al problema global que hemos tratado de reconstruir aquí: la institucionalización del proyecto escolar federal y a como jugaron en ella la cultura, la política y la micropolítica escolares. En ese sentido, debe destacarse:

- I. *El carácter complejo que comportó en el orden de la vida pueblerina el proceso de federalización de la enseñanza iniciado por la SEP en 1921.*

Representar la dinámica de esa expansión escolar como algo esencialmente definido por los grandes debates de la política nacional envolvente, desplaza de la mirada la relevancia tenida por los numerosos procesos de interacción con la cultura y la política locales como ámbitos estructurados que condicionaron la recepción de la nueva agencia social. Una problemática inmanente a los procesos de institucionalización como lo era el transformar y crear condiciones para el consenso cultural y micropolítico acompañó la expansión escolar en la misma medida en que la acompañaron sus emblemáticos y radicales posicionamientos políticos, ideológicos y culturales.

- II. *El carácter limitado que presentaba, hacia 1940, la institucionalización del proyecto escolar federal y el problema que esto deja también planteado para la representación que tenemos del ciclo 1921-1940 en términos de las políticas educacionales de la Secretaría.*

Hemos visto una escolarización rural que marginalmente lograba concretar hacia 1940 los propósitos pedagógicos de la enseñanza por la acción que genéricamente mantuvo

a lo largo del período. Planteles alejados del ideal, sumidos (aún al final de esos años) en profundos litigios por la constitución de sus distintos espacios pedagógicos. Planteles que, aunque multiplicaron su número, posiblemente mantuvieron y vieron decrecer el de quienes asistían a ellos. ¿Que plantea al análisis todo esto?

Por un lado, la necesidad de descentrar el tema de la institucionalización local de la escuela de las rupturas decretadas a nivel de las políticas educativas. Un tiempo y una lógica locales marcaron, digamos, el curso de la implantación escolar, convirtiendo los cambios de política en procesos marginales de transformación. Las escuelas se desempeñaban en un proceso paulatino de lentos cambios que apenas incorporaban las lógicas más radicales del cambio de política educativa. Por otro, y por efecto de aquello, el carácter siempre aproximado de lo que alcanzamos realmente a decir en términos de historia de la escolarización posrevolucionaria cuando introducimos periodizaciones del tipo “los años de la escuela de la acción” (para distinguirlos de lo de “la escuela socialista”), o cuando nos planteamos grandes taxonomías como “del radicalismo a la unidad nacional” (llamando la atención sobre el hito de la finalización del cardenismo en 1940). Realmente, el proceso local de los planteles mantuvo una dinámica más pausada que la marcada por las sucesivas políticas y lejos se hallaban en 1940 como para decir que cerraban allí el cúmulo de problemáticas que habían venido enfrentando desde el origen, para pasar a enfrentar las nuevas que traería el cambio a la “unidad nacional”. Quizás la frontera conceptual que hemos situado en 1940, como si entonces se produjese un verdadero parteaguas, requiera desplazarse hacia delante, pues resulta claro que muchos de los conflictos que enfrentaban las escuelas con la cultura y la política local distaban de haberse resuelto.

III. *El influjo central que ejerció la cultura escolar de los pueblos en el proceso de implantación e institucionalización de los planteles federales y la relevancia de incorporar perspectivas de historia cultural al estudio de la escolarización federal posrevolucionaria.*

Señalar el peso de la historia cultural y, específicamente, de la historia de la cultura escolar no constituye una idea nueva en la explicación que han venido dando los estudios sobre la escolarización posrevolucionaria. Particularmente Rockwell y Vaughan han hecho énfasis en la idea de que, en las regiones, la recepción de la

política federal dependió mucho del desarrollo de la cultura escolar alcanzado durante el porfiriato.

Sin embargo, una discusión que podría introducirse a partir de los hallazgos en esta vieja región escolar de Texcoco y Chalco preguntaría que tan correcto es situar en el último cuarto del XIX la difusión de esas representaciones sobre la escuela, o si estas contaban con antecedentes más remotos, como deja entreverlo la larga historia regional de prácticas de gestión de la escuela a cargo de cuerpos locales y la no menos larga historia de las representaciones sobre los géneros en la relación pedagógica. Atribuir al porfiriato la configuración de esas representaciones sobre la escuela es correcto, ante todo, porque es entonces cuando la escolarización pública comenzó a generalizarse en el interior rural de los municipios, testificándose más ampliamente preceptos. Estos, empero, no se originaban entonces, sino en desarrollos escolares previos que, de hecho, parecían presidir el modo de comprender la escuela que tenían aquellos pueblos que resistieron las políticas de *fusión* practicadas desde 1890, apelando a la necesidad moral y pedagógica de separar los sexos.

Antecedentes más remotos tenía la cultura de la escuela que enfrentó la innovación escolar que pretendió implantar e institucionalizar la Secretaría de Educación Pública. ¿Que decir del plazo en el que seguirían persistiendo? Aunque ningún historiador especializado en la materia ha lanzado ideas fuertes sobre el lapso que comportó la apropiación cultural de los nuevos principios pedagógicos y escolares, a lo que asistimos, de nuevo, en estas historias locales de Chalco y Texcoco, es a la noción de que los desencuentros por la cultura escolar no pudieron allanarse plenamente todavía hacia 1940, persistiendo los pueblos en sus demandas por escuelas sexualmente segregadas y por el control local de su gestión.

IV. El influjo relativo que cupo al radicalismo ideológico y político de la escuela federal en los problemas de relación con el orden local que enfrentaron sus planteles.

Sin negar la adversidad que representaron para las escuelas las medidas asumidas por el gobierno federal en relación con la religión en 1926 y en 1934, resulta claro que, en esta región, las escuelas federales no jugaron un papel activo en la difusión del conflicto político e ideológico, debiendo, antes bien, limitarse a mantener un papel

defensivo. Las imágenes de activismo político de la escuela rural que pueblan muchas historias regionales sobre la federalización, no se hayan frecuentemente en el historial de los planteles que típicamente actuaron en Texcoco y Chalco. ¿Qué peso cupo, entonces, al conflicto generado por esas políticas en los obstáculos que enfrentaron sus planteles?

Le cupo bastante, como pudo ser visto, pero siempre bajo una lógica donde la escuela tuvo que asumir una posición reactiva y defensiva. De modo destacado, la escuela federal no pareció jugar un papel clave en la *inducción* del conflicto y el cambio político en esta región social. Más que deberse al accionar de un papel de “vanguardia” del movimiento social –como de modo común se la percibe–, los avances y retrocesos que marcaron esas políticas a sus planteles la hacen aparecer en un papel de carácter relativamente subsidiario, dependiente de la presencia de núcleos o facciones locales que la sostengan localmente.

Esto nos conduce a una disgresión sobre el peso de la política: la faccionalización como una suerte de prerrequisito a la inserción de la escuela rural federal. Este aspecto debe ser profundizado analíticamente, pues replantea los términos de la alternativa que cree ver Vaughan entre dos acercamientos posibles a la relación entre estado y comunidades rurales: el derivado del modelo de Ben Eklof (y su noción de comunidades rurales que “recortan” de la política educacional los elementos que les interesan) y el inspirado en el modelo de Brian Street (y su idea sobre el vanguardismo intelectual de un estado poco dispuesto a negociar).¹

Más allá de esto, sobre el accionar del debate político nacional en los procesos de institucionalización de los planteles federales deben señalarse las tendencias de continuidad que manifiesta el conflicto local con el clero, en el largo ciclo 1923-1940 y, como argumentamos, el carácter relativo de las periodizaciones con que hemos intentado fecharlo: 1926-29, 1934-40.

¹ Vaughan, Mary K. La política cultural en la revolución.... pp. 32-35.

V. *El influjo también central que cupo al conflicto jurisdiccional y a la micropolítica escolar que en torno de él se organizaba en los avances y retrocesos de las escuelas*

Ha tendido a prestarse poca atención al problema jurisdiccional como ámbito del conflicto local con la escuela y como factor explicativo de sus procesos de institucionalización. En el curso del escrito hemos brindado abundante evidencia sobre cómo esa conflictiva jurisdiccional atravesaba varios de los espacios pedagógicos que se proponía desarrollar el modelo pedagógico de la acción, creando disputas en torno a las parcelas escolares, los anexos pecuarios, el uso de los planteles, etc., influyendo, sin ninguna duda, sus avances y afectando el sentido en que actuaban las asociaciones locales de apoyo al fomento de la escuela.

El componente relacional del nuevo orden jurisdiccional representado por el poder federal (y por sus escuelas, en este caso) no sólo generó conflicto con el orden tradicional de jurisdicciones en torno a la gestión de la escuela, del espacio que ésta ocupaba en las localidades o de las formas de autoridad y lealtad entre los vecinos. No se redujo, en consecuencia, sólo a conflicto entre el mandato foráneo de la federación y las tradiciones autonómicas de los pueblos en la gestión de sus escuelas, como lo capta Rockwell en sus trabajos, sino que planteó también hondas conflictivas con jurisdicciones que podríamos considerar “modernas”, como la que fincaba la soberanía del gobierno estatal sobre los asuntos educativos o la que establecía la soberanía que reclamaba la Comisión Nacional Agraria sobre su potestad para regir la vida de los ejidos.

**

Distintas de las anteriores, que tratan sobre un orden de procesos de corte microhistórico y local, un segundo núcleo de reflexiones atañe al orden del proceso regional que permite captar este trabajo. En términos de historia regional, sería posible extraer algunas conclusiones referidas a la propia región de Texcoco y Chalco, en tanto los distritos dan muestra de haber seguido experiencias con la escolarización federal relativamente diferenciadas, como el tema del influjo del conflicto, el papel que cupo jugar a las disidencias confesionales –protestantes y cismáticos-, etc. Sin embargo, presentaremos básicamente las que interesan a la historia regional comparada, esto es, a cómo los hallazgos sobre esta región contrastan con las habidas en procesos desarrollados en otros puntos del territorio. En este sentido, resulta importante:

I. *Profundizar el estudio de lo que aquí se llama “vías de federalización” llevadas a la práctica durante la escolarización posrevolucionaria.*

Detectamos en la historia regional una *vía* de expansión que denominamos *crecimiento por sustitución y desplazamiento* de la red escolar del estado de México, proceso que cabría diferenciar del seguido en otros territorios del país en términos del impacto que produjo la escolarización federal en las estructuras escolares que la precedían. En términos de la historiografía desarrollada hasta el presente, la *vía* que operó en Texcoco y Chalco fue cualitativamente distinta de la que se llevó a cabo en territorios escasamente escolarizados o marginales, al tiempo que sus dinámicas e impactos la hacen también diferente de los que supusieron los llamados *convenios de federalización*, que implicaron la *absorción* total de los aparatos escolares locales por el poder educativo federal.

Es necesaria una conceptualización de las diferencias históricas entre las distintas *vías* de federalización en cuanto a los patrones de interacción y las dinámicas de cambio local que generaron. Resulta, por ejemplo, claro, que ciertas experiencias del altiplano central (México, Puebla, Tlaxcala, por ejemplo) coinciden en cuanto al rasgo de que la federalización enfrentó culturas escolares locales relativamente sedimentadas que condicionaron la recepción del proyecto. ¿Qué ocurrió en regiones del país donde esa cultura local estuvo ausente? ¿Qué ocurrió allí donde la acción federal no estableció relaciones de concurrencia con otras redes o aparatos escolares? ¿Qué nos diría todo ello en cuanto a una percepción diferenciada del cambio social inducido por la política federal?

II. *Sólo estrategias reconstructivas basadas en el análisis local y arraigado permitirán el estudio y conceptualización de esas vías.*

La historiografía existente requiere de una profundización posiblemente basada en metodologías *arraigadas* de observación del desarrollo escolar en el plano local. Se precisa conocer cómo y sobre qué tejidos escolares preexistentes avanzó la federalización, más allá del mero diagnóstico basado en incidentes muchas veces caracterizados de modo disperso sobre relaciones de concurrencia, contención, resistencia y alianza. Un estudio arraigado de los procesos actualmente documentados

permitiría resolver cuestiones cruciales en la caracterización del impacto de la política escolar federal como: ¿Cuándo y quién escolarizó la marginalidad escolar a la que a Revolución “hizo justicia”?, ¿Qué impacto real tuvo la federalización de los años 1920-1940 en términos de la arqueología del proceso de crecimiento y desarrollo de nuestros sistemas educativos?

Un tercer plano de reflexión se refiere a las consideraciones hechas en este trabajo sobre los criterios de periodización y partición del tiempo histórico en el estudio de la escolarización federal posrevolucionaria. Al respecto es posible destacar:

- I. *La debilidad de los criterios de periodización basados en el pulso del político nacional para observar los procesos de institucionalización durante la escolarización posrevolucionaria. Vigencia de la metáfora clásica sobre estructura y coyuntura.*

Argumentamos en el curso de este trabajo la forma en que ciertas estructuras de larga duración –como la cultura escolar, las prácticas locales de gestión del orden público o la lealtad a la jurisdicción tradicional- intervinieron activamente a lo largo del proceso de institucionalización de las escuelas rurales federales, o de la coyuntura que en términos de la historia de aquellas representó la emergencia del innovador proyecto educativo y escolar de la federación.

En función del carácter complejo que entramó la institucionalización de los planteles, donde era perceptible el accionar de procesos tan contingentemente presentes como pretéritos, objetamos el empleo de nociones de periodización basadas en la idea de “coyunturas” educativas, por revelarse apegadas más a criterios político-gubernativos que a conceptos de periodización basados en la historia social y y la historia cultural. Incluso, hallamos que la presencia de tales “coyunturas” podría relativizarse al observar, en el curso de la vida política de la escuela en las localidades, ciertas tendencias de continuidad en el enfrentamiento político con el poder religioso y político-administrativo.

Arribamos, por esos y otros razonamientos, a reivindicar la metáfora metodológica clásica del tiempo largo y el movimiento coyuntural, o de las relaciones *entre estructura y coyuntura*, como temporalidad pertinente para la definición de estudios

temáticos como éste, que tratan de registrar el cambio social e institucional acarreado por la escuela.

Como emerger de nuevos principios prácticos, la coyuntura en que situamos nuestro análisis, o lo que propiamente percibimos como *coyuntura*, tomó principio con el arribo de la escuela a los pueblos, en 1923. No podemos plenamente afirmar acerca de cuando cesó el ciclo coyuntural de cambio en la lógica social de la escolarización inaugurado con la expansión cultural, política y jurisdiccional de la escuela federal. Tampoco en torno a cuando tales cambios dieron lugar al surgimiento de un nuevo orden estructurado de configuraciones entre cultura, política y escuela. Fechamos un origen más no adscribimos la idea de marcar un hito y poner un límite en 1940.

Contamos con indicios proversivos del orden de las nuevas estructuras, cosa que permite fechar el cierre de ciertos aspectos del ciclo (cesación de conflictos, normalización de principios (coeducación, normalización curricular, etc.), pero no del de muchos que vimos emerger con la historia de estas escuelas. ¿Cuando incorporaron los pueblos los nuevos principios jurisdiccionales, acoplando sus actos a ellos? ¿Cuando se estabilizó, en los pueblos, el orden de las relaciones entre el credo, la escuela y el estado, zanjando las instituciones el nuevo orden de su presencia en la vida local?

Una larga serie de preguntas podría hacerse en cuanto al cierre de la coyuntura y la emergencia de la nueva estructuración. Aquí, sobre todo, hemos podido abonar algunas ideas en cuanto al vínculo entre el nuevo tiempo que ella abría y el pasado de prácticas que lo antecedía.

También podría hacerse algunas reflexiones sobre hallazgos sueltos de este trabajo. El tema de la formación del estado; el del peso de las actividad escolar privada como institución activa durante la federalización; el dispositivo pedagógico de la acción como problema institucional, entre otros.

Lo haremos brevemente, introduciéndolas reunidas en el tema de la formación del estado y acompañadas de algunas preguntas que abonarían a una reflexión latinoamericana.

- I. *Como proceso formativo del estado, la escolarización federal en Texcoco y Chalco corrobora el principio de negociación como mecanismo dinámico básico en la expansión escolar, reforzando la idea de un orden local capaz de modelar el proceso de expansión.*

Pugna, combate y negociación sientan la trama de la gran cantidad de sucesos de la vida escolar que hemos relatado. De modo indiscutible, los pueblos que aquí aparecen resultaron capaces de modelar su escuelas. Lo lograron al rehusar el plantel federal o al negarse a las parcelas, festejar en el local de sus escuelas y negar llaves, lámparas y relojes. Pero también negociaron e incluso fueron muchos los que abrazaron la alianza con la escuela y, de modo más claro que los primeros, *hicieron estado*, como dice Rockwell.

Negociación y despliegue de estrategias aparecen como trama en las interacciones locales de los pueblos y de las facciones dentro de ellos con la escuela federal. Emerge en este estudio una realidad poco considerada hasta el momento en el espectro de las estrategias pueblerinas para imponer su deseo de modelar a oferta educacional local: la iniciativa domiciliar de los privados. Un verdadero actor protagónico en las relaciones de concurrencia que desató este particular crecimiento por sustitución y desplazamiento, que sin duda debe pasar a enriquecer el elenco del escenario en que percibimos este proceso de escolarización, brindándonos una trama más real de los procesos de concurrencia escolar y restando fuerza a la imagen estatalista con que enfrentamos la historia de la escolarización.

Negociación en torno a la política. Negociación en torno a la cultura de la escuela. Negociación en torno al dispositivo pedagógico de la escuela.

He allí tres temas en los que ese trabajo encuentra filiaciones temáticas en el marco de la historia y la historiografía latinoamericana de la escuela rural que parece importante convocar como invitación al estudio comparado.

Pondría como ejemplo, a modo de puente, los hallazgos realizados por Brien² en torno al peso y concurso de las redes escolares locales autónomas de las comunidades indígenas en la integración del afamado programa de la escuela-ayllú inspirada en Warisata.

² Vid p. XXXII

Brienen muestra por qué debe restarse peso protagónico al estado en cuanto a lanzar sus políticas de escolarización, asignando a la posesión local de redes escolares un peso decisivo en las negociaciones con el estado para la implantación y expansión de sus políticas, cosa que hemos visto también suceder aquí. Pocos de los trabajos mencionados en la introducción incursionan en el nivel historiográfico del orden local como lo hace este autor y seguramente se beneficiarían de hacerlo. Varios insisten en que el estancamiento del desarrollo escolar ocurría como efecto de las debilidades fiscales del estado –Triana, por ejemplo, le asigna un gran peso a éste factor en su explicación sobre la escuela rural colombiana- pero, ¿se detuvieron a registrar si había algo además de la escuela del estado?

Otro tema de importancia se vincula con la negociación local de modelos escolares innovadores. Este estudio ha registrado el curso de una problemática institucional derivada del conflicto con la innovación pedagógica y su orientación a la vida rural. Los *ruralismos pedagógicos*, la idea de diseñar un currículo estrictamente referido a la vida rural, han sido profusamente abordados en los casos de la escolarización del Estado Novo brasilero (donde también, por cierto, se implantaron pedagogías inspiradas en Dewey, como en México), o en aspectos de la educación rural argentina, pero poco conocimiento arroja la consulta de esos trabajos en cuanto al modo en que reaccionaron los usuarios de esas políticas y si existieron, como en experiencias como la que aquí documentamos, procesos de negociación local que terminasen modelándolos.³

³ Una porción importante de los estudios brasileros consultados en relación con el ruralismo pedagógico y sus políticas en tiempo de Getulio Vargas verdaderamente dejan de lado la cuestión del impacto de la política, manteniéndose en la órbita del análisis presunto de sus discursos. Pocos estudios locales de la implantación escolar se halla en una bibliografía que podría definirse extensa. Ver: Fagundes de Lima, Sandra. “História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959)”. En: Oresta López y Teresa González (coordinadoras). Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido. Madrid, Anroart Editores, 2009, pp. 153-182. También puede percibirse esa opción por el análisis del discurso ruralista, más no sobre el registro local de su interacción con los usuarios, en los trabajos argentinos. Ver: Gutiérrez, Talía. “Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875-1916”. En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos. Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX), México, El Colegio Mexiquense, A.C. : Miguel Ángel Porrúa Editor, (en prensa).

ANEXOS

ANEXO 1
ORGANIZACIONES SOCIALES Y POLÍTICAS PRESENTES EN LOS DISTRITOS DE
TEXCOCO Y CHALCO, 1923-1940

CHALCO	<i>Centro Acción Pri Estado de México</i>	
	<i>Club Ignacio Zaragoza</i>	Temamatla, 1935
	<i>Club Político Lázaro Cárdenas</i>	Tlalmanalco, 1936
	<i>Club Progresista Benito Juárez</i>	Cocotitlán, 1936
	<i>Federación Sindical de Campesinos y Obreros Revolucionarios del Estado de México</i>	Ecatzingo, 1938
	<i>Partido Antirreleccionista Acción de obreros, campesinos e intelectuales pro nacional</i>	Tepetixpa, 1937
	<i>Liga Fraternal de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco</i>	Cuautzingo, 1926
	<i>Liga de Campesinos Ricardo Flores Magón</i>	1925
	<i>Liga de Resistencia de Trabajadores de la Industria de la Madera y Similares del Estado de México</i>	Ixtapaluca
	<i>Liga Femenil Lucha Social</i>	Miraflores 1937
	<i>Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Distrito de Chalco.</i>	Chalco
	<i>Liga Socialista de Campesinos y Obreros de San Rafael</i>	San Rafael 1933
	<i>Partido Agrarista "Emiliano Zapata"</i>	Tepetixpa, 1935
	<i>Partido Agrarista Antonio Alzate</i>	Ozumba, 1935
	<i>Partido Agrarista del Estado de México</i>	1925
	<i>Partido Liberal "General Lázaro Cárdenas"</i>	Amecameca, 1935
	<i>Partido Liberal "Sebastián Lerdo de Tejada"</i>	1926, Amecameca
	<i>Partido Renovador Mexicano</i>	1934, Amecameca
	<i>Sindicato d Ganaderos del Municipio de Chalco</i>	Chalco
	<i>Sindicato de Campesinos Revolución de Río Frio</i>	Río Frio 1938
	<i>Sindicato de Obreros Panaderos, Bizcocheros y Reposteros del Distrito de Chalco</i>	Chalco
	<i>Sindicato de Obreros y Empleados de la Fábrica San Rafael</i>	1933
	<i>Sindicato de Oficios Varios "Unión y Progreso"</i>	Amecameca
	<i>Sindicato de Oficios Varios del Municipio de Ozumba</i>	Ozumba
	<i>Sindicato de Ordeñadores y Trabajadores del Campo</i>	
	<i>Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Harina del Estado de México</i>	Ozumba
	<i>Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Leche</i>	Ixtapaluca
	<i>Sindicato de Trabajadores de la Industria del Hierro del Estado de México</i>	
	<i>Sindicato de Trabajadores de la Industria Mueblera y Similares del D.F. y R.M</i>	Ixtapaluca
	<i>Sindicato de Trabajadores de Oficios Varios del Distrito de Chalco</i>	Chalco
	<i>Sindicato de Trabajadores del Monte de Río Frio</i>	Ixtapaluca
	<i>Sindicato de Trabajadores Reivindicación del Campesino</i>	Ixtapaluca
	<i>Sindicato de Vaqueros, Ordeñadores y Similares de la Industria de la Leche Rancho Jesús María</i>	Ixtapaluca
	<i>Sindicato de Vaqueros, Trabajadores de Establos y Peones Campesinos del Distrito de Chalco</i>	Chalco
	<i>Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Papelera San Rafael y Anexas</i>	Tlalmanalco
	<i>Unión de Campesinos y Obreros del Distrito de Chalco</i>	1936
	<i>Unión de Jóvenes Campesinos</i>	Atlazalpan, 1937
	<i>Unión de Libertadores Revolucionarios del Sur y Centro Plan de Ayala Primera División</i>	1935
	<i>Unión de Obreros y Campesinos del Distrito de Chalco</i>	Ozumba
	<i>Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur -estado de México</i>	
	<i>Unión de Trabajadores del Banco de Crédito Ejidal</i>	Chalco, 1940
	<i>Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtítlán</i>	Tehuixtítlán 1936
	<i>Unión Femenil Mexicana de Amecameca</i>	1921-1939
	<i>Unión General de Obreros y Campesinos de Amecameca</i>	1938
	<i>Unión General de Trabajadores de la Fábrica de Papel San Rafael</i>	San Rafael 1933
	<i>Unión Mexicana de Obreros y Empleados del Comercio y Similares del Estado de México</i>	Amecameca
	TEXCOCO	<i>Agriparación Cultivadores de la Sociedad.</i>
<i>Asociación Nacional de Protección a la Infancia</i>		Texcoco, 1929
<i>Cátedra Ciudadana Antulio</i>		Texcoco, 1929
<i>Centro Espiritista 'A. Rangafox</i>		Texcoco, 1929
<i>Club Lázaro Cárdenas</i>		Chipiltotec, 1935
<i>Club Miguel Hidalgo y Costilla</i>		Tezontla, 1921
<i>Club Revolucionario Gómez Farías</i>		Piramides, 1921
<i>Club Unión Campesina</i>		Atenco, 1936
<i>Cooperativa de Forradores de Garrañón</i>		San Pablito, 1937
<i>Federación de Obreros, Campesinos, Estudiantes de Texcoco 1936</i>		
<i>Federación Socialista de Texcoco 1935 antirivapalacista</i>		
<i>Federación Socialista Teotihuacana 1935</i>		Teotihuacan 1935
<i>Liga de Ayuntamientos del Estado de México</i>		1923
<i>Liga Femenina Texcocana "Josefa Ortíz de Domínguez" adberida al PNR]</i>		Texcoco, 1934
<i>Liga Regional "Úrsulo Galván"</i>		Pirámides, 1935
<i>Liga Regional Campesina "Cultivadores de la Sociedad"</i>		
<i>Partido Liberal Texcocano</i>		Texcoco, 1924
<i>Partido Liberal Texcocano / pro-Obregón</i>		Texcoco, 1927
<i>Partido Socialista de las Izquierdas</i>		Pirámides, 1935
<i>Sindicato de Forradores de Garrañón de las Fábricas de Vidrio del Distrito de Texcoco</i>		Texcoco, 1936
<i>Sindicato de Panaderos del Distrito de Texcoco</i>		Texcoco
<i>Sindicato de Pequeños Agricultores de la República Mexicana</i>		Texcoco, 1938
<i>Sindicato de Pequeños Ganaderos y Agricultores de Texcoco</i>		Texcoco
<i>Sindicato de Trabajadores de la Fábrica de Sombreros La Industria Sombrerera</i>		
<i>Sindicato de Vaqueros, Campesinos y Similares del Municipio de Texcoco</i>		Texcoco 1934
<i>Sindicato Regional de Trabajadores de Cerillos y Fósforos</i>		
<i>Sindicato Único de Trabajadores del Lago de Texcoco</i>		Texcoco
<i>Sociedad Adoradores de la Velo Perpetua.</i>		Coatimchán, 1936
<i>Sociedad Guadalupeana de Defensores de la Religión</i>		Ixtapan, 1928
<i>Sociedad Local de Crédito Ejidal</i>		San Pablito, 1940
<i>Sociedad local de crédito agrícola Cosecheros de Trigo</i>		Xometla, 1926
<i>Sub-Comité Nacional de Lucha contra el Alcohólisto</i>		Texcoco, 1931
<i>Unión de Tablajeros y Expendedores de Barbacoa</i>		Texcoco, 1935

Fuente: Documentación diversa procedente de AHSEP y AGN

ANEXO 2
BALANCES DEMOGRÁFICO EN PUEBLOS SUJETOS 1920-1940

1920-1930

Los Reyes	-100	Tecomaxusco	13	Zapotlán	25
Zentlalpan	-27	Huitztoco	14	Tecamachalco	26
Chimalhuacan	-23	Ixtapan	14	Cueccuautitla	27
Isabel Chalma	-21	Huehucalco	14	Tezompa	29
Pentecostés	-15	Nexapa	14	Ayotla	30
Tepexpan	-13	Mamalhuasuca	15	San Bernardino	30
Cuautlalpan	-11	Los Reyes	16	Sta.Catarina	31
Tulantongo	-8	Acuautla	16	San Lucas	31
Tepetitlán	-6,2	Totolcingo	17	Santiago Zula	32
Purificación	-6	Pahuacan	17	Xochiaca	33
Cuautlalpan	-0,6	Huexotla	17	Cuanalan	34
San Sebastian	0,4	Amalinalco	18	Tequesquin.	34
Coatlinchan	1,4	Tehuixtitlán	18	Tlaminca	35
Nexquipayac	1,5	Tepecoculco	18	Atzacualoya	35
La Magdalena	2,4	San Lorenzo	18	Tlapala	36
Xometla	3,3	Tlalamac	19	Poxtla	38
Acuéscomac	7,5	Tlacotompa	19	Xochitenco	39
Zoyatzingo	7,9	Ayotzingo	19	San Dieguito	39
Cuautenco	8,2	Nepantla	20	Chimalpa	40
San Joaquín	8,5	Resurrección	20	Mateo Tepopula	42
San Agustín	9	San Jerónimo	20	Tlalmimilolpa	42
Atzingo	9,4	Nativitas	21	Sta.Catarina	44
La Magdalena	9,6	Rinc.S.Antonio	21	Tlapacoya	50
San Simón	9,9	Atlazalpan	21	Huitzilcingo	51
Tocuila	11	Tecuanulco	22	Miahuacan	55
Tezontla	11	Cuautzingo	22	San Bartolo	60
Chipiltepec	11	Tlaixpan	23	Huexoculco	60
Coxtocan	12	Coatepec	23	Tlaltecahuacan	72
Chimalhuacan Chalco	12	San Juan	24	Xico	97
Ocopulco	13	Tlapizahua	24	Tecalco	145

1930-1940

Ayotla	-61	Zapotlán	12	San Lucas	20
Tlaltecahuacan	-49	Tecamachalco	12	Marcos Huerta	20
S.Bartolo	-41	Xochitenco	12	Tlapala	21
L.Magdalena	-24	Tepecoculco	12	Purificación	21
S.Joaquín	-23	Resurrección	13	Tepexpan	21
Sta.Catarina	-22	Ozumba	13	Mamalhuasuca	22
S.Jerónimo	-18	Cuautenco	13	Pedro Nexapa	22
Coatepec	-15	Coatlinchan	13	Los Reyes	24
Tecuanulco	-11	La Magdalena	14	Xometla	24
Tequesquin.	-6,4	Nexquipayac	14	Ixtapan	24
Huehucalco	-6,3	Tlaixpan	14	Chipiltepec	25
Tepetitlán	-6,1	Zoyatzingo	14	Cuautzingo	25
Tlaminca	0	Tezontla	15	S.Bernardino	27
Zentlalpan	0,2	Atlazalpan	15	Acuautla	27
Atlautla	1,3	Ocopulco	15	Atzacualoya	27
Cuanalan	1,5	Martin Xico	16	Tomás Atenco	28
Pentecostés	1,7	San Antonio	17	Pahuacan	30
Santa Catarina	4,5	San Lorenzo	17	Tlalamac	30
Atenco	5	San Simón	18	Tecalco	31
Chalma	5,4	Ixtapaluca	18	Amalinalco	33
Chimalpa	7,4	Tehuixtitlán	18	Ayapango	37
Poxtla	7,7	San Sebastian	18	Chimalhuacan	47
Tulantongo	8	Tezompa	18	Tlalmimilolpa	51
Huexoculco	8,5	Acuéscomac	19	Cuautlalpan	59
San Dieguito	8,6	Ayotzingo	19	Miahuacan	59
Huexotla	8,9	Chimalhuacan Chalco	19	Cuautlalpan	69
Tocuila	8,9	Nativitas	20	Totolcingo	110
Xochiaca	9,2	Huitzilcingo	20	Tlapacoya	129
S.Agustín	11				

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

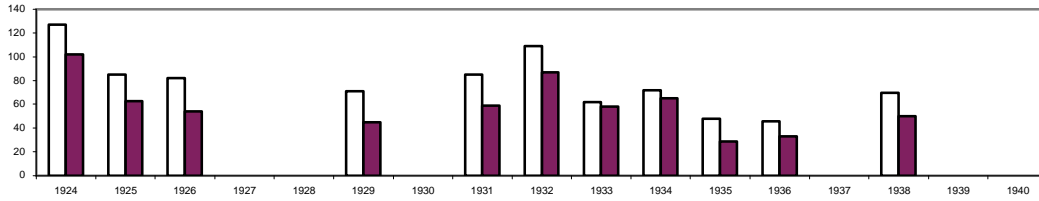
ANEXO 3

ESCUELAS CON MATRÍCULAS ESTANCADAS Y EN DECLIVE

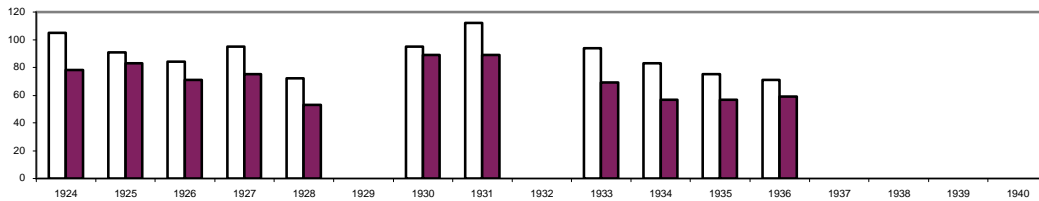
VIRTUALMENTE EN DECLIVE

ZONA DE TEXCOCO

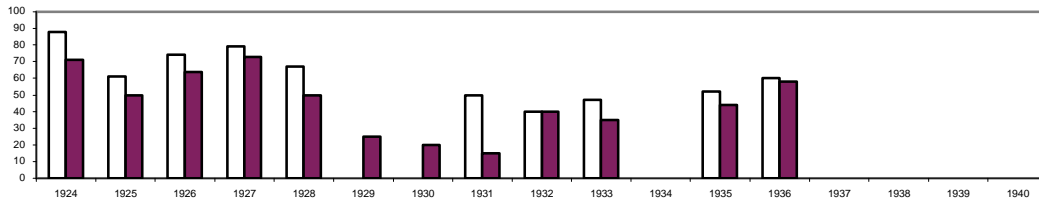
SAN SIMÓN



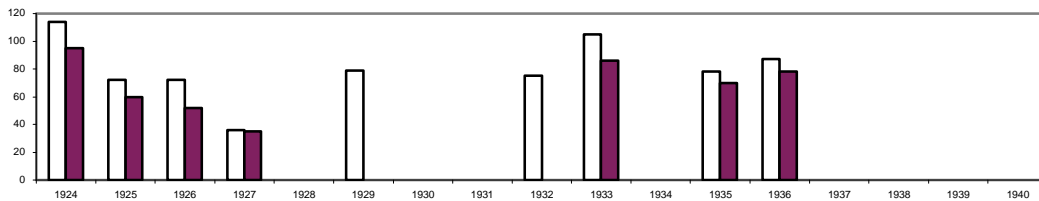
TEQUEXQUINAHUAC



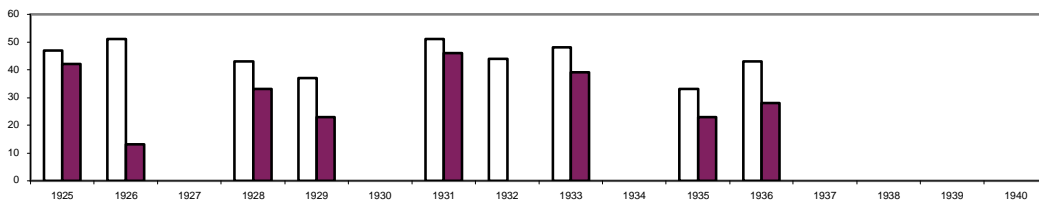
CHIMALPA



OCOPULCO



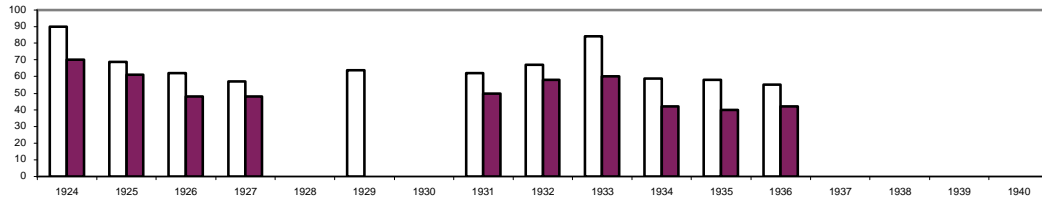
SAN LUCAS HUITZILHUACAN



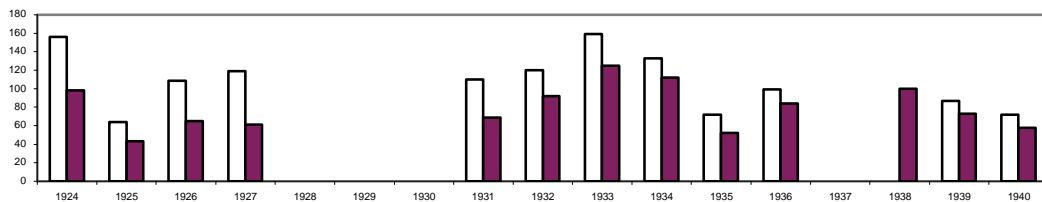
TEPETITLÁN



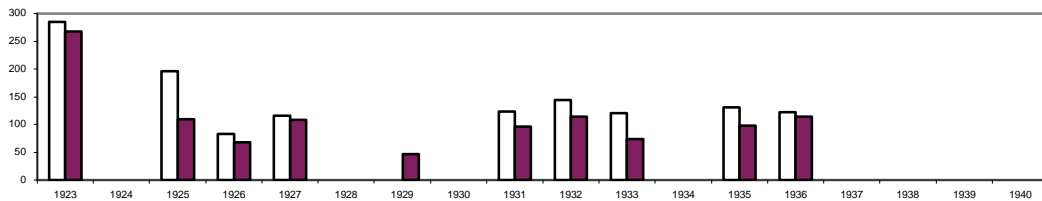
TLALTECAHUACAN



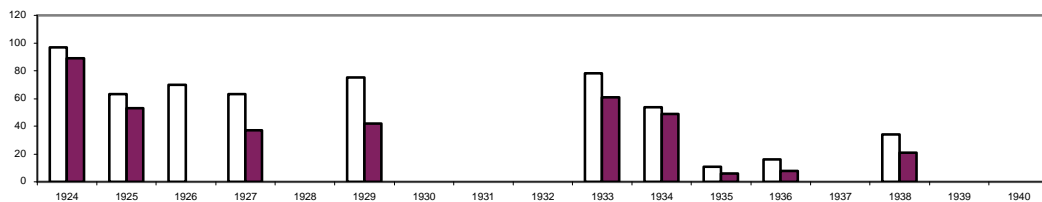
XOCHIACA



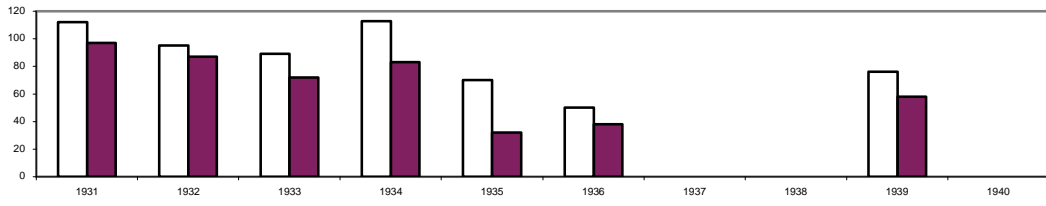
LA MAGDALENA PANOAYA



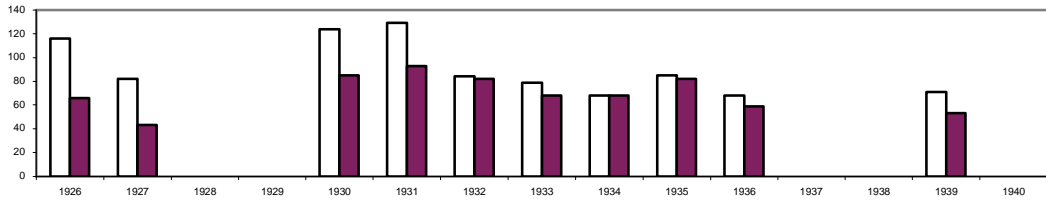
PENTECOSTES



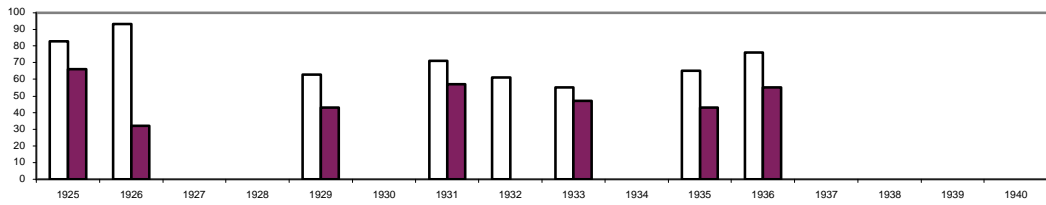
PURIFICACIÓN



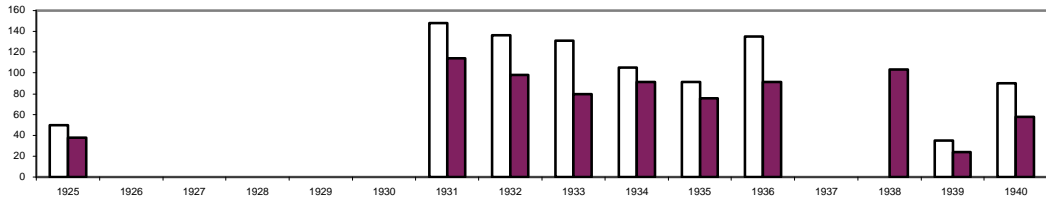
SANTA CATARINA



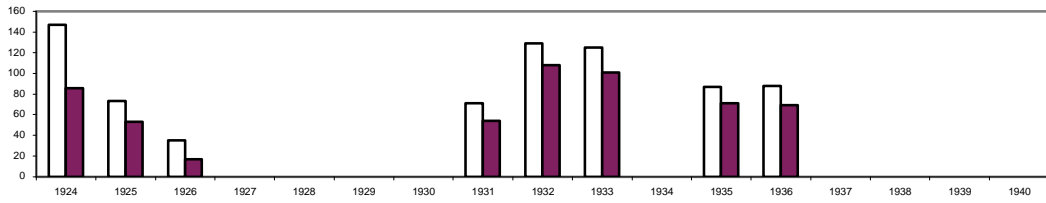
JOLALPAN



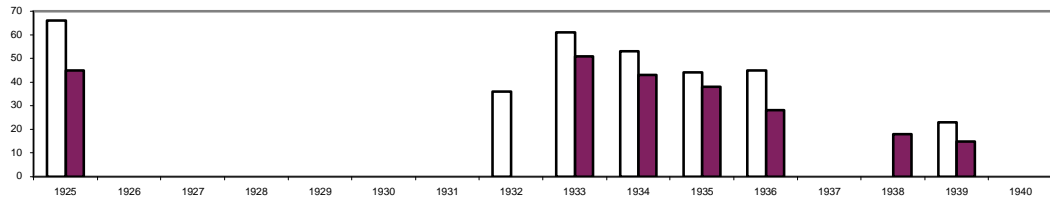
XOCHITENCO



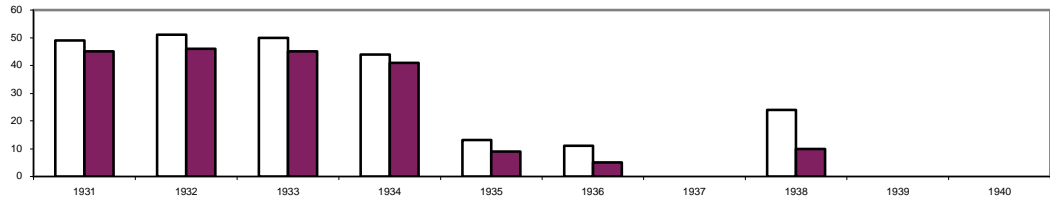
SANTA MARÍA CHICONCUAC



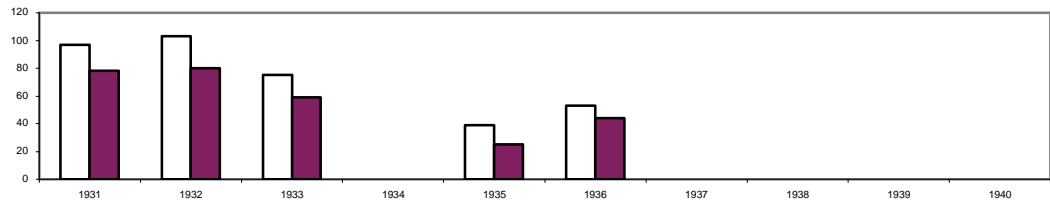
PANTITLÁN



TULANTONGO



SAN DIEGO

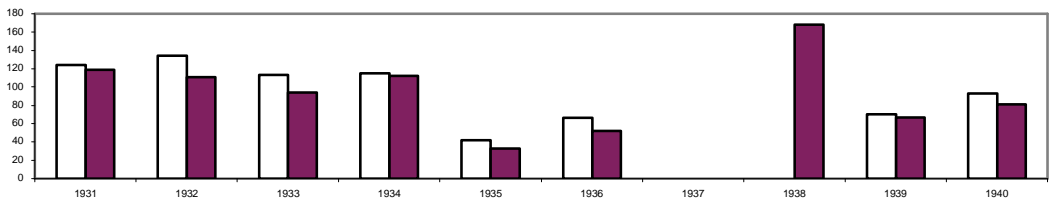


TECUANULCO



ZONA DE CHALCO

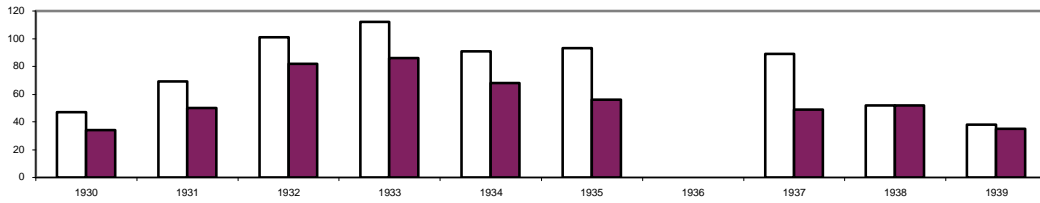
ACUAUTLA



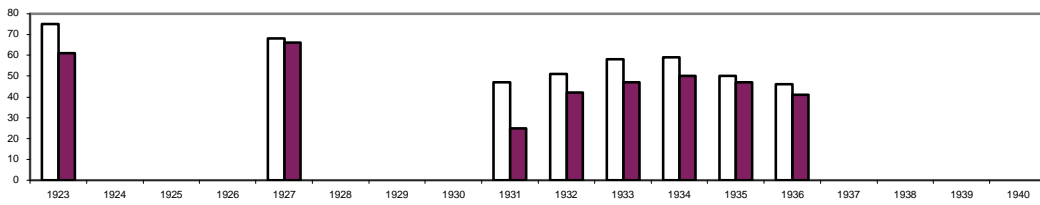
COATEPEC CHALCO



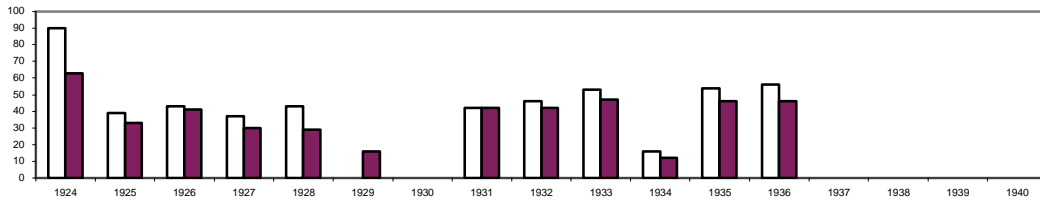
SANTA BARBARA



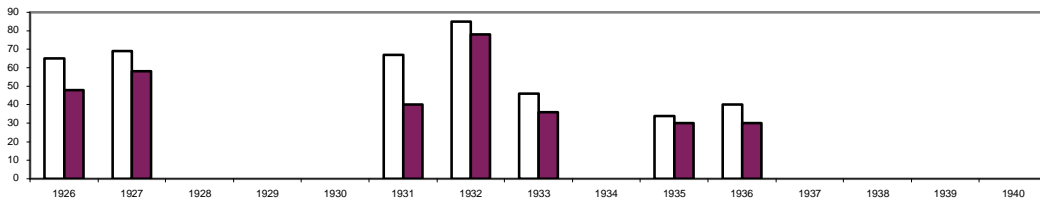
SANTIAGO CUAUTENCO



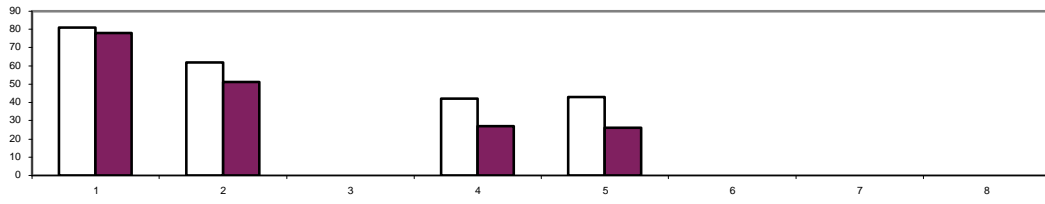
HUEHUECALCO



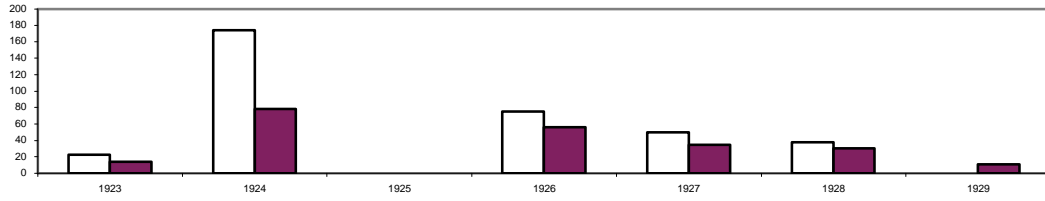
POXTLA



COXTOCAN



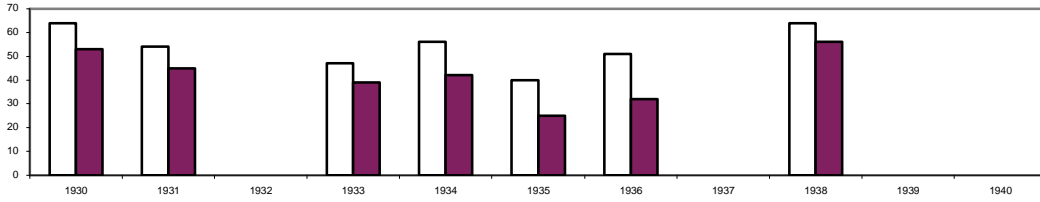
BARRIO SAN JUAN



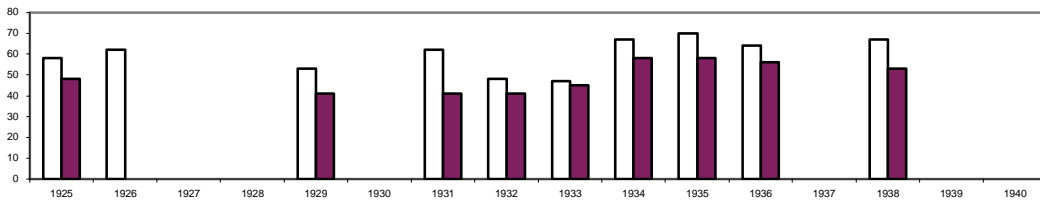
VIRTUALMENTE ESTANCADAS

ZONA DE TEXCOCO

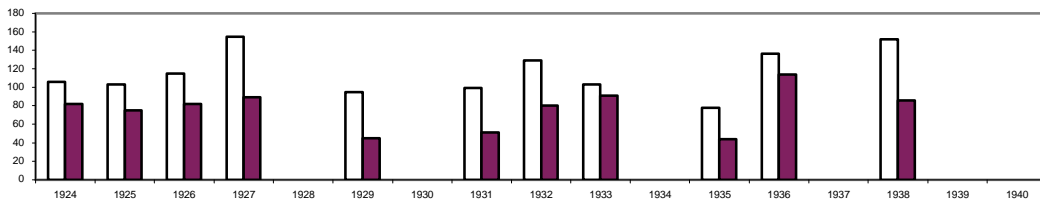
SAN PABLO IZAYOC



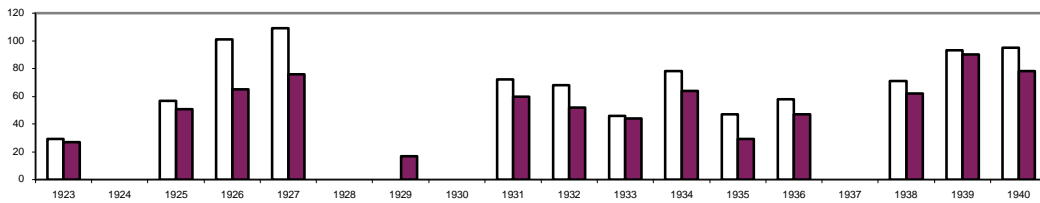
TLAMINCA



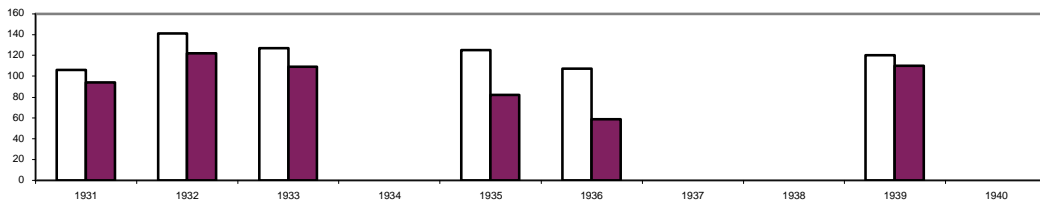
TOCUILA



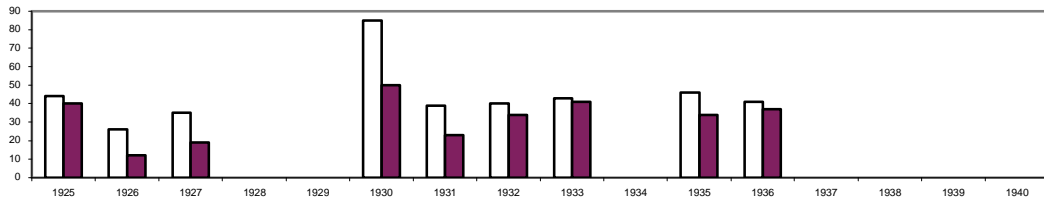
LA MAGDALENA ATLIPAC



XOMETLA



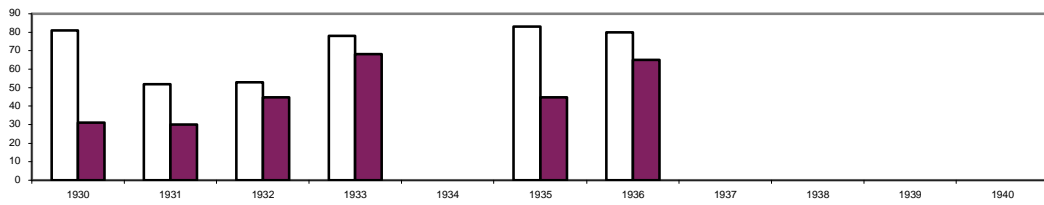
CHAPINGO



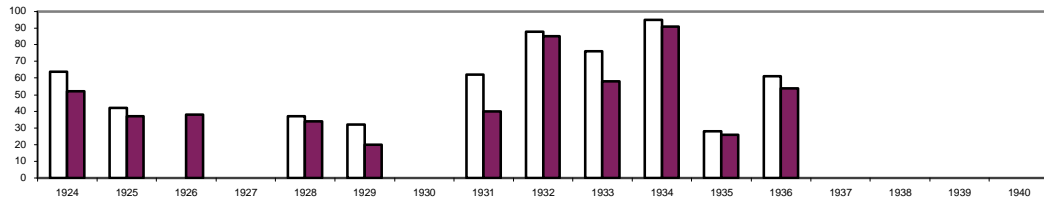
RESURRECCIÓN



SAN FELIPE

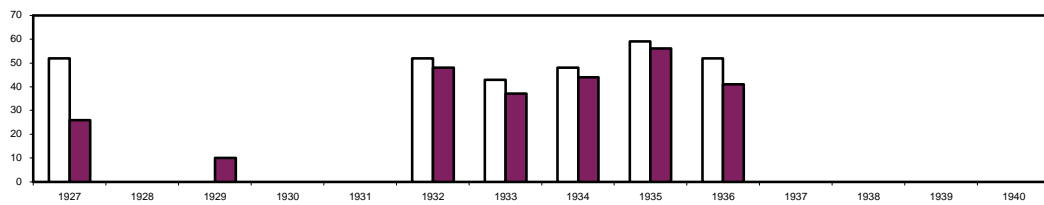


SAN BERNARDINO



ZONA DE CHALCO

NEPANTLA

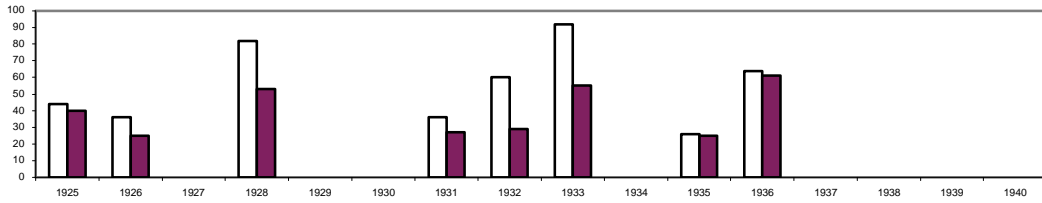


ANEXO 4
ESCUELAS CON MATRÍCULAS CRECIENTES
ZONA DE TEXCOCO

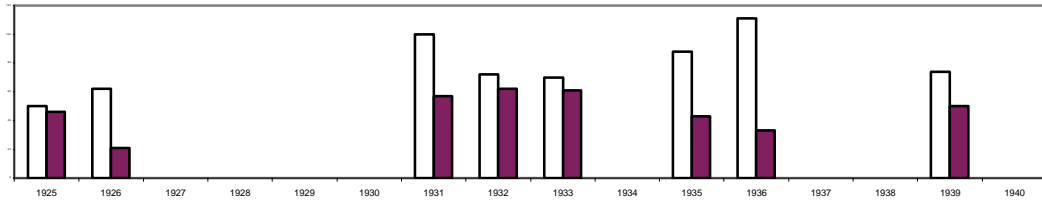
CUAUTLALPAN



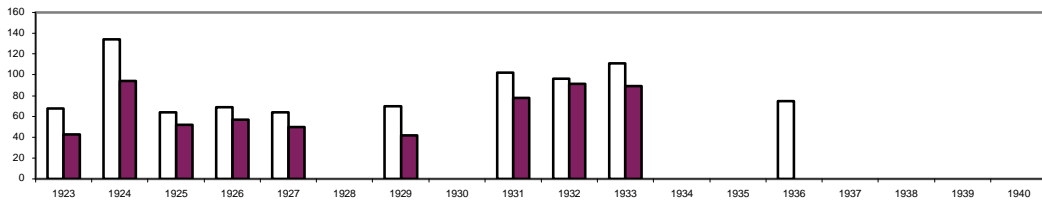
SAN JERÓNIMO



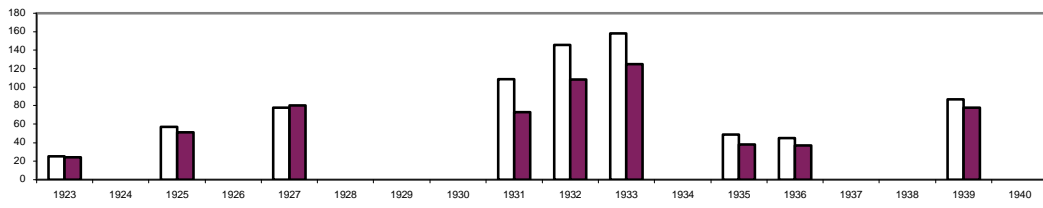
SAN BARTOLO



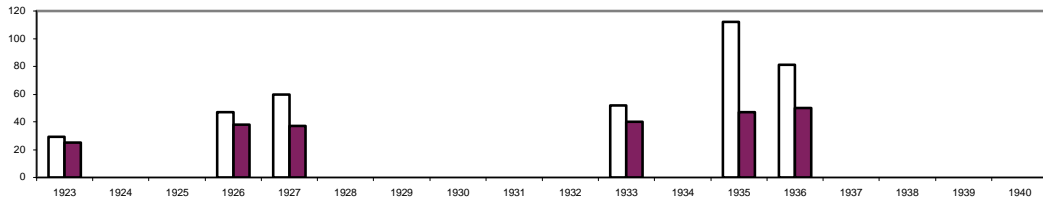
SAN PABLO



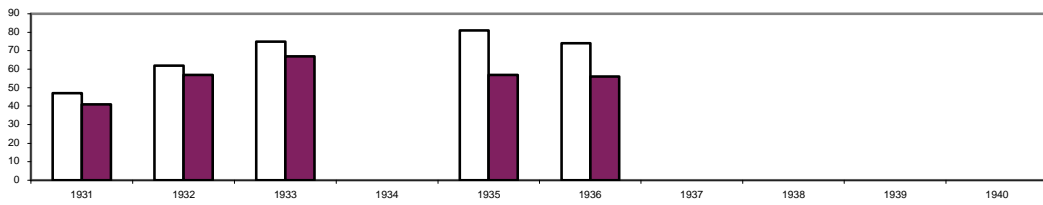
TEQUISISTLÁN



TOTOLAPAN

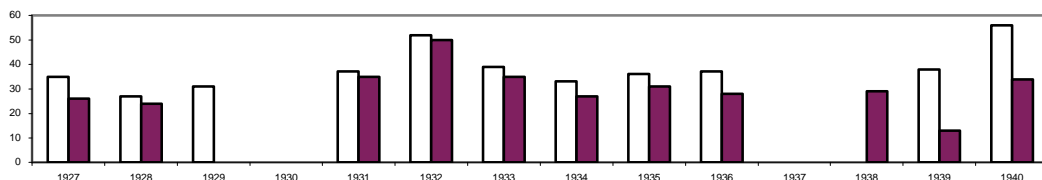


TOTOLCINGO

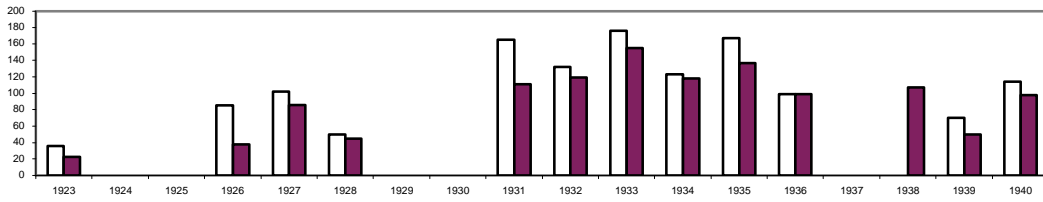


ZONA DE CHALCO

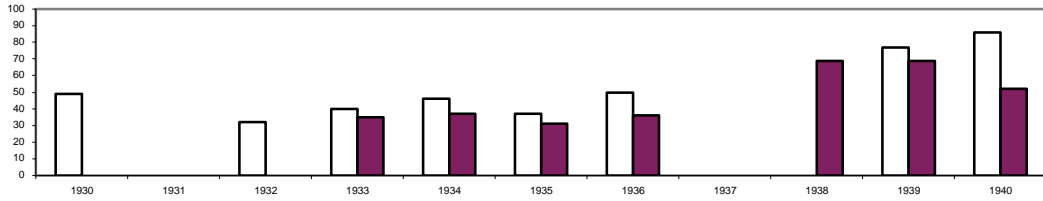
REYES ZULA



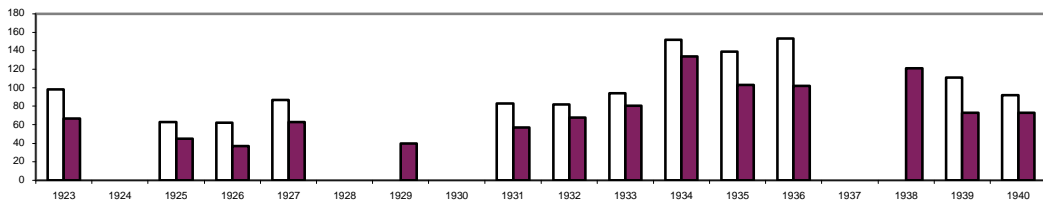
CUAUTLALPAN



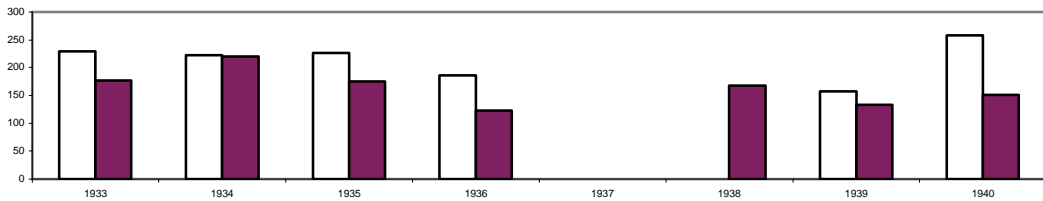
HUIZTOCO



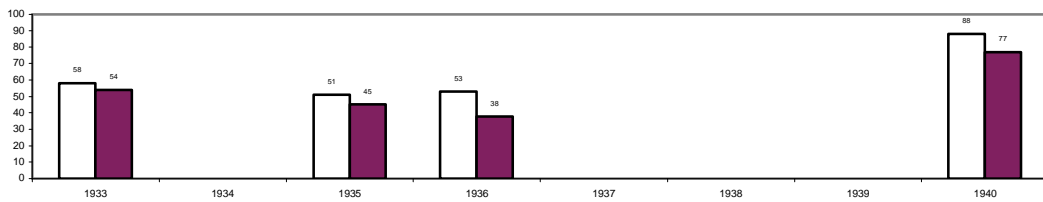
HUITZILINGO



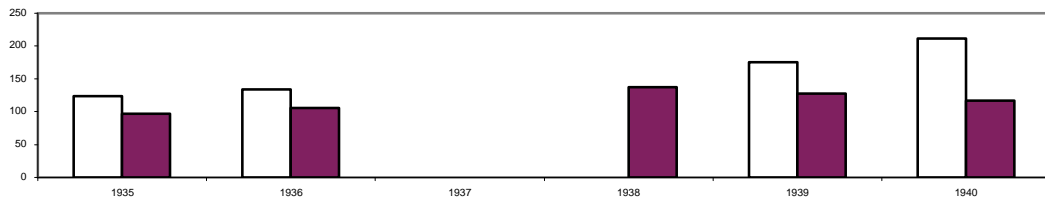
AYOTLA



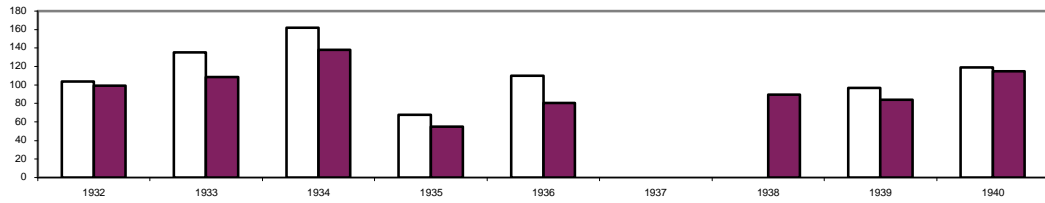
TLAPIZAHUAC



MIRAFLORES

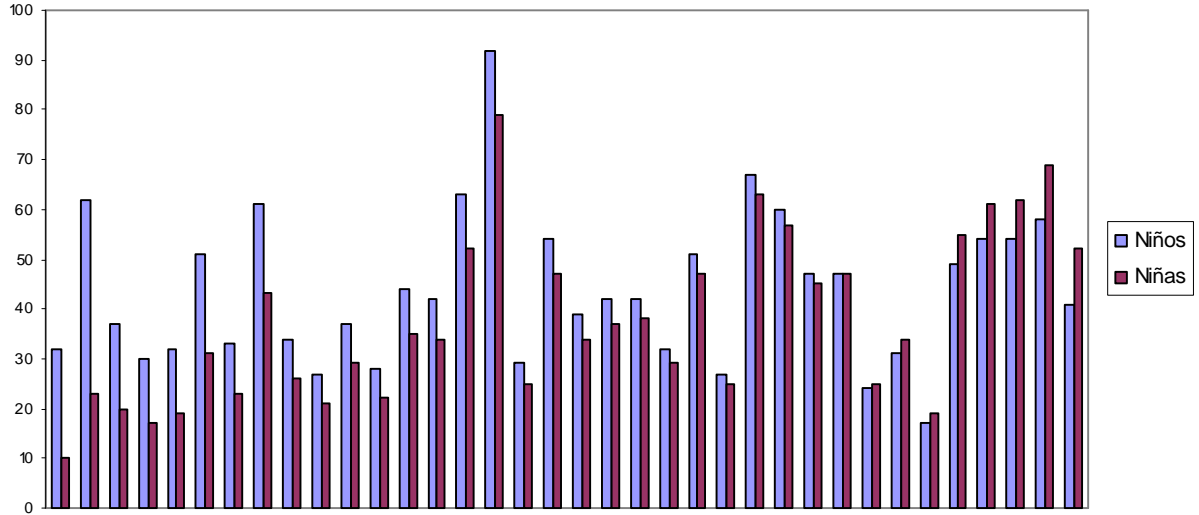


CUAUTZINGO

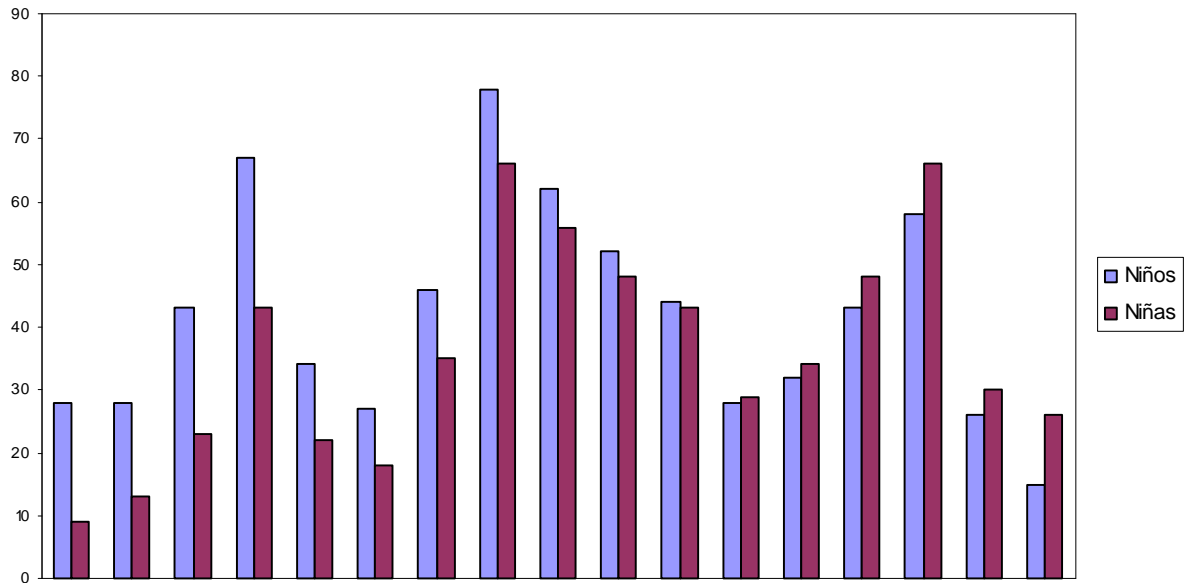


**ANEXO 5
PARTICIPACIÓN DE LOS SEXOS EN LA MATRÍCULA INFANTIL**

Niños y niñas en la matrícula escolar. Zona de Texcoco, 1931-1933



Niños y niñas en la matrícula escolar. Zona de Chalco, 1931-1933



ANEXO 6
FECHAS DE DOTACIÓN, AMPLIACIÓN Y RESOLUCIÓN AGRARIA EN LOS EJIDOS DE TEXCOCO Y CHALCO

	Localidad	Dotación	Ampliación	Resolución
ACOLMAN	El Calvario Acolman	1924	1929	1924,1929
	San Bartolo	1926		1926
	Santa Catarina	1924		1925
	Cuanalan	1924		1924
	Chipiltepec	1922	1926, 1936	1922
	San Marcos Nepantla	1929		
	San Lucas Tepango	1936		1936
	Tepetitlán	1924		1929
	Tepexpan	1921	1929	1930
	Totolcingo	1924	1929	1925
Xometla	1924	1936, 1940	1924, 1936, 1941	
AMECAMECA	Santiago Cuautenco	1926		1927
	Santa Isabel Chalma	1929		1929
	Huhuecalco	1924		1924
	San Pedro Nexapa	1924	1939	1925
	San Francisco Zentlalpan	1929		1929
	San Antonio Zoyatzingo	1924		1925
ATENCO	San Salvador Atenco	1918	1929	1920
	Acuexcomac	1923		1923
	Santa Isabel Ixtapan	1921	1934	1921
	Nexquipayac	1923	1929	1923
	Zapotlán	1929		1929
ATLAUTLA	San Miguel Atlautla	1937		1938
	San Juan Tehuixtitlán	1921	1937	1924
AYAPANGO	Avapango	1926		1929
	Miahuacan	1935		1936
	Pahuacan	1929		1929
	San Cristobal Poxtla	1933	1940	1934
COCOTITLÁN	Cocotitlán	1928		1929
	San Andrés Metla	1931		1933
CHALCO	Chalco	1923	1938	1923, 1940
	San Lucas Amalinalco	1925		1926
	San Pablo Atlazalpa	1924		1925
	San Juan Atzompa	1929		1929
	Ayotzingo	1935		1935
	La Compañía	1940		1940
	San Martín Cuautlalpan	1924	1936	1924
	San Gregorio Cuautzingo	1923	1940	1924
	San Lorenzo Chimalpa	1925		1925
	Estación Xico	1933		1933
	Santa María Huexoculco	1924	1940	1926
	San Marcos Huixtoco	1924	1940	1925
	San Mateo Huitzilzingo	1921	1940	1921
	San Mateo Tezoquipan	1926	1939	1926
	La Candelaria Tlapala	1925		1926
San Martín Xico	1925		1925	
CHIAUTLA	San Andrés Chiautla	1926		1926
	Santiago Chimalpa	1921		1921
	San Lucas Huitzilhuacan	1921		1921
	Ocopulco	1919	1929	1919
	Taltecahuacan	1920	1929	1920
CHICONCUAC	San Miguel Chiconcuac	1920	1929	1920
	Santa María Chiconcuac	1920		1920
	San Pablito	1920		1920
CHIMALHUACA	Santa María Chimalhuacan	1924		1927
	San Agustín Atlapulco	1928		1928
IXTAPALUCA	Ixtapaluca	1925	1938	1925, 1940
	Ayotla	1923	1929, 1940	1925, 1929, 1940
	San Francisco Acuaotla	1925	1938	1926, 1940
	Coatepec	1925	1938,	1927, 1940
	Santa Bárbara	1939		1939
	Talpizahuac	1925	1940	1926, 1940
	Tlapacoya	1940		1940
Zoquiapan	1938		1938	
JUCHITEPEC	Juchitepec	1939		1940
	Cuijingo	1926	1936	1927, 1936
OZUMBA	Ozumba de Alzate	1929		1930
	San Mateo Tecalco	1925		1925
	Tlacotitlán	1937		1937
LA PAZ	Los Reyes La Paz	1925		1926
	La Magdalena Atlipac	1939		1939
	Sa Sebastián Chimalpa	1925		1927
TEMAMATLA	Temmatla	1926	1938	1927, 1938
	Santiago Zula	1929		1929

TENANGO DEL	Tenango del Aire	1931	1940	1933, 1940
	San Juan Coxtoacan	1925		1927
	San Mateo Tepopula	1931	1938	1933, 1939
	Santiago Tepopula	1931	1940	1933, 1940
TEOTIHUACAN	San Juan Teotihuacan	1924	1936	1925, 1936
	San Agustín Actipac	1933		1934
	Santiago Atlatongo	1925	1938	1926, 1939
	Santa María Cuautlán	1936		1937
	Purificación	1939		1939
	Zacualucan	1931	1940	1934, 1940
TEPETLAOXTOC	Santo Tomás Apipilhuasco	1926	1937	1928, 1937
	San Pedro Cuautzingo	1931		1936
	La Candelaria Jolalpan	1940		1940
	La Concepción Jolalpan	1925		1927
	San Pablo Jolalpan	1925		1926
	San Juan Totolapan	1928	1937	1928, 1937
TEPETLIXPA	Tepetlixpa	1924		1925
	Cuecucuautila	1925	1937	1926, 1939
	San Miguel Nepantla	1929		1930
TEXCOCO	San Bernardino	1925		1927
	Santa Catarina del Monte	1923		1927
	Coatlínchán	1929	1939	1930, 1939
	San Joaquín Capango	1935		1935
	Santa Cruz de Arriba	1936		1936
	Santiago Cuautlalpan	1930	1937	1930, 1937
	San Diego	1927	1938	1927, 1938
	San Mateo Huexotla	1935		1935
	Santa Inés	1937		1938
	San Pablo Izayoc	1925	1937	1925, 1940
	San Jerónimo Amanalco	1929		1930
	Montecillos	1931		1936
	Santa María Ntivitas	1923	1937	1924, 1937
	La Magdalena Panoaya	1923	1930	1925, 1930
	Pentecostés	1929		1929
	Purificación	1928		1928
	Resurrección	1928		1928
	San Simón	1926		1926
	San Dieguito	1925	1937	1925, 1940
	San Miguel Tlaixpan	1925	1937	1927, 1940
	Tequezquinahuac	1923	1937	1924, 1940
	Tlaminca	1925		1926
	San Juan Tezontla	1935		1936
Tocuila	1925	1934	1927, 1935	
Tulantongo	1927		1929	
Xocotlán	1928		1928	
TEZOYUCA	Tezoyuca	1923		1924
	Tequisistlán	1921	1929	1921, 1930
TLALMANALCO	Talmanalco de Velázquez	1934		1934
	San Juan Atzacualoya	1922		1922
	Santo Tomás Atzingo	1936		1937
	Taltecahuacan	1929		1930
	Tlalmimilolpan	1925	1939	1926, 1942
	Río Frío	1925	1936	1926, 1936

Fuente: Gobierno del Estado de México. *Los Ejidos del Estado de México, Catálogo*. Toluca, 1958.

ANEXO 7
EXTENSIÓN DE LA PARCELA ESCOLAR EN LOS EJIDOS DE TEXCOCO Y CHALCO

	Localidad	Según Resolución	Efectiva en 1956	
ACOLMAN	El Calvario Acolman		3	
	San Bartolo		1.5	
	Santa Catarina	4	0.5	
	Cuanalan		1.2	
	Chipiltepec	0.7	0.3	
	San Marcos Nepantla		3	
	San Lucas Tepango		1.2	
	Tepetitlán	4	1.7	
	Tepexpan		3	
	Totolcingo		3.5	
Xometla		1.5		
AMECAMECA	Santiago Cuautenco		1	
	Santa Isabel Chalma		1	
	Huhuecalco		4	
	San Pedro Nexapa		1.5	
	San Francisco Zentlalpan		1	
	San Antonio Zovatzingo		1.2	
ATENCO	San Salvador Atenco		1	
	Acuexcomac	1	3	
	Santa Isabel Ixtapan	2	2	
	Nexquipayac	4	6	
	Zapotlán	1	1	
ATLAUTLA	San Miguel Atlautla	8	0	
	San Juan Tehuixtitlán	5	3	
AYAPANGO	Ayapango	4	2	
	Miahuacan	8	4	
	Pahuacan	2	2	
	San Cristobal Poxtla	8	1	
COCOTTLÁN	Cocotitlán	4	3.5	
	San Andrés Metla	6	6	
CHALCO	Chalco	3	1.7	
	San Lucas Amalinalco	4	3	
	San Pablo Atlazalpa	2	1	
	San Juan Atzompa	3	0	
	Ayotzingo	1	1	
	La Compañía	8	0	
	San Martín Cuautlalpan		1.2	
	San Gregorio Cuautzingo	2	2	
	San Lorenzo Chimalpa	3	2	
	Estación Xico	4	3	
	Santa María Huexoculco	3	1	
	San Marcos Huixtoco	4	4	
	San Mateo Huitzilzingo	4	4	
	San Mateo Tezoquipan	2	2.5	
	La Candelaria Tlapala	3	1	
	San Martín Xico	3	1.5	
	CHIAUTLA	San Andrés Chiautla		2
		Santiago Chimalpa	3	3
San Lucas Huitzilhuacan		3	3	
Ocopulco		2	1	
Tlaltecahuacan			0.8	
CHICONCUAC	San Miguel Chiconcuac	1	2	
	Santa María Chiconcuac		1	
	San Pablito	1	1	
CHIMALHUACA	Santa María Chimalhuacan		0.2	
	San Agustín Atlapulco			
IXTAPALUCA	Ixtapaluca	3	6	
	Ayotla	4	3	
	San Francisco Acuautila	4	3	
	Coatepec	8	0.9	
	Santa Bárbara		1	
	Tlalpizahuac	3	3	
	Tlapacoya		1.6	
	Zoquiapan	2	3	
JUCHITEPEC	Juchitepec	6	5	
	Cuijingo	1	1	
OZUMBA	Ozumba de Alzate		2	
	San Mateo Tecalco		2	
	Tlacotitlán		1	
LA PAZ	Los Reyes La Paz		0.4	
	La Magdalena Atlipac	8	8	
	Sa Sebastián Chimalpa		1.8	
TEMAMATLA	Temmatla	6	1.8	
	Santiago Zula	2	1.5	
TENANGO DEL	Tenango del Aire	4	4	
	San Juan Coxtocan		2.5	

	San Mateo Tepopula	4	3
	Santiago Tepopula	4	3
TEOTIHUACAN	San Juan Teotihuacan	2	0.5
	San Agustín Actipac		2
	Santiago Atlatongo		1
	Santa María Cuautlán	8	1
	Purificación		1
	Zacualucan		3.2
TEPETLAOXTOC	Santo Tomás Apipilhuasco		1
	San Pedro Cuautzingo	6	7
	La Candelaria Jolalpan		
	La Concepción Jolalpan		
	San Pablo Jolalpan		1
	San Juan Totolapan		1
TEPETLIXPA	Tepetlixpa	4	1.5
	Cuecucuautila	4	4
	San Miguel Nepantla	6	3
TEXCOCO	San Bernardino		2
	Santa Catarina del Monte		2
	Coatlinchán		1
	San Joaquín Capango		1
	Santa Cruz de Arriba		
	Santiago Cuautlalpan		1
	San Diego		1.2
	San Mateo Huexotla		1
	Santa Inés		0.5
	San Pablo Izavoc		1
	San Jerónimo Amanalco		1.5
	Montecillos		2.4
	Santa María Ntivitas		1.2
	La Magdalena Panoaya		1
	Pentecostés		0.7
	Purificación		1
	Resurrección		1.7
	San Simón		1.7
	San Dieguito		0.8
	San Miguel Tlaixpan		1.5
	Tequezquihuac		0.3
	Tlaminca		1
	San Juan Tezontla		1
	Tocuila		
	Tulantongo	1	1.3
	Xocotlán		1.7
TEZOYUCA	Tezoyuca		4
	Tequisistlán		1.3
TALMANALCO	Tlamanalco de Velázquez		2
	San Juan Atzacualoya		1.2
	Santo Tomás Atzingo		
	Tlaltecahuacan		1
	Tlalmimilolpan		2
	Río Frío		

FUENTES CONSULTADAS

Archivos

AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
AGN	Archivo General de la Nación
AHEM	Archivo Histórico del Estado de México
AMCH	Archivo Municipal de Chalco
AMT	Archivo Municipal de Texcoco

Bibliografía citada

Aboites, Luis. *El agua de la Nación. Una historia política de México (1888-1946)*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, 1998.

Aboites, Luis y Morales, Alba. “Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y estado nacional en México”. *Historia Mexicana*, Vol. XLIX, N° 1, 1999, 55-93.

Acevedo, Ariadna. *Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930*. Tesis de Doctorado. Departamento de Historia, Universidad de Warwick, 2004.

Acevedo, Ariadna. “How Strong Was the State? School Funding in a Mexican Sierra, 1917-1935”. Ponencia presentada en el XXVI Congreso de Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico, 15-18 de marzo, 2006.

Aguilar Villanueva, Luis. *La implementación de las Políticas*. Vol. 4, Porrúa, México, 1992.

Aikman, Sheila. “De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la amazonia peruana, en: Pilar Gonzalbo (coordinadora), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 265-285.

Alarcón, Luis. “Educar campesinos, Formar ciudadanos. (Colombia: 1930-1946)”. Ponencia presentada en el *Séptimo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Ecuador, 2005.

Allison, Graham. “Modelos conceptuales la crisis de los misiles cubanos. El bloqueo norteamericano a Cuba en ocasión de la crisis de los misiles cubanos. Un estudio de caso”. En:

Aguilar, Luis (editor). *La hechura de las políticas*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1992, pp. 119-200

Anaya, Marco. *Rebelión y revolución en Chalco-Amecameca, Estado de México, 1821-1921*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana: Universidad Autónoma de Chapingo, 1997

Anaya, Marco. *Memoria del Segundo Foro de Investigación y Servicio del Oriente del Estado de México*. Chapingo, UACH, 1991.

Alfonseca, Juan. “El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal”. *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, N° 1, enero-junio, 2002, pp. 15-25.

Alfonseca, Juan. “La escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco (1923-1936)”. Ponencia presentada en el *II Simposio de Investigación Educativa “Cultura en la escuela: escuela en la cultura”*. CIESAS, México, 1993

Alfonseca, Juan. “Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco, 1923- 1940”. En: L. Galván (coordinadora). *Miradas en torno a la educación de ayer*. México, COMIE: Universidad de Guadalajara, 1997, pp. 153-168.

Alfonseca, Juan. “La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940”. Alicia Civera, Luz E. Galván y Carlos Escalante (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, pp. 331-343.

Alfonseca, Juan. “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes”. En: Civera, Alicia (coordinadora). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1999, 355-394.

Alfonseca, Juan. “La historia de la educación rural en México, 1911-1970”. En: Galván, Luz E., Quintanilla, Susana y Ramírez, Clara (coords.). *Historiografía de la Educación en México*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Serie La Investigación Educativa en México 1992-2002, N° 10, 2003, pp. 279-313.

Alfonseca, Juan. “Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX”. En: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos. *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio Mexiquense, A.C. : Miguel Ángel Porrúa Editor, (en prensa).

Alfonseca, Juan. “El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 1, N°1, 2005, pp. 63-90.

Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal/Universitaria, 1986.

Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México. 1889-1994*. México, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, 1998.

Arreola, Álvaro. *La sucesión en la gubernatura del Estado de México. En el vaivén de la pluralidad y el unipartidismo 1917-1993*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C., 1995.

Ascolani, Adrián. "Sistema educativo y Trabajo agrícola, una débil relación (1916-1943)". *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, núm. 1, 2000, pp. 55-64.

Ascolani, Adrián. "La prensa periódica católica y la pedagogía de la persuasión en la Argentina rural de los años '30. El caso de la provincia de Córdoba". *Revista Educação em Questao*, vol. 19, núm. 5, 2005, pp. 9-28.

Ascolani, Adrián. "Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)". En Werle, Flavia (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Editorial Unijuí, Ijuí, Brasil, 2007, pp. 373-424.

Ascolani, Adrian. "Los balances de Historia de la Educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina y México". En: María de Araujo Nepomuceno y Elianda Figueriedo Arantes (org.). *A educação e sus sujeitos na historia*. Belo Horizonte, Argumentum, 2007.

Ávila, Ricardo. *¿Revolución en el Estado de México?*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia: Gobierno del Estado de México, 1988.

Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Bastián, Jean Pierre. *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México. 1872-1911*. México, Fondo de Cultura Económica: El Colegio de México, 1991.

Bastián, Jean Pierre. "El paradigma de 1789. Sociedades de ideas y Revolución Mexicana". *Historia Mexicana*, vol. XXXVIII, 1, México, 1988, pp. 79-110.

Basurto, José T. *El Arzobispado de México*. Toluca, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1977.

Bataillon, Claude. *La ciudad y el campo en el México central*. México, Siglo XXI, 1972.

Bautista García, Cecilia. "Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México: 1930-1940". *Relaciones*, vol. XXVI, nº 104, 2005, pp. 220-276.

Bazant, Milada. "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910". En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp.87-105.

Bazant, Milada. "El "lucimiento" de los alumnos en el "acto público". El Estado de México de 1873 a 1910". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, octubre de 1997.

Bazant, Milada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C.: El Colegio de Michoacán, 2002.

Bendix, Reinhard. *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

Bertely, María. *Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.

Bertely, María. "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)". *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N°1, 2005. pp. 39-62

Bertely, María y Alfonseca, Juan. "Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N° 38, 2008. pp. 981-997.

Bobbio, Matteucci y Pasquino. *Diccionario de Política*. México, Siglo XXI Editores, 1998.

Braudel, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Brienen, Marten. "The clamor for schools. Rural education and the development of state-community contact in highland Bolivia, 1930-1952", *Revista de Indias*, vol. LXII, núm. 62, 2002, pp. 615-650.

Butler, Matthew. "Cristeros y agraristas en Jalisco: una nueva aportación a la historiografía cristera". *Historia Mexicana*, Vol. LII, n° 2, 2002, pp. 493-530.

Buve, Raymond. "Transformación y patronazgo político en el México rural: continuidad y cambio entre 1867 y 1920". Colección Estudios AHILA de Historia Latinoamericana (en línea), Cuaderno 1, 1993, Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA), http://www.ahila.nl/publicaciones/cuaderno1/7_buve.html (consulta 17 de junio de 2009).

Camarena, Mario y Espejel, Laura. "Comunidad, hacienda y fábrica: formación y desintegración de Tlalmanalco". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1993, pp. 481-519.

Campos, Margarita. *Escuela y comunidad en Tepetlaoxtoc*. México, Setenta y siete, Secretaría de Educación Pública, 1973.

Caro, Brígido. *Plutarco Elías Calles, dictador bolsheviki de México; episodios de la revolución mexicana desde 1910 hasta 1924*. Bogotá, Imprenta de la Sociedad Editorial, 1927.

Castro Domingo, Pablo. “La construcción de la laicidad en el sur del Estado de México”. En: Hernández, Miguel y Juárez, Elizabeth. *Religión y cultura: crisol de transformaciones*. Zamora, El Colegio de Michoacán: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2003, pp. 181-200.

Civera, Alicia. *La formación de líderes rurales en la escuela regional campesina de Teneria, México: la identidad de los "forjadores de posibles" bajo la educación socialista (1933-1935)*. Ponencia presentada en el Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación. Guadalajara, 1996.

Civera, Alicia: “La Educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la regional”. En: Forte, R. y Guajardo, G.. *Consenso y coacción. Estado e instrumentos de control político en México y América Latina (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2000, pp. 421-457

Civera, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C.: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

Comisión de Estudios Históricos. *150 años de la educación en el Estado de México*. Toluca, Dirección de Educación Pública del Estado de México, 1974

Contreras, Carlos. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo No. 80, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1996

Córdova, Arnaldo. *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México*. México, Claves Latinoamericanas, 1989.

Cuesta, Raimundo. *Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización*. www.fedicaria.org/pdf/2.pdf (Consulta 26 de agosto de 2009).

Cueva, María. *La Educación Socialista en Sinaloa (1934-1940)*. México, Universidad de Occidente, 2001.

De la Peña, Guillermo. “Educación y cultura en el México del siglo XX”. En: Latapí, Pablo (coord.). *Un siglo de educación en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998, Tomo I, pp. 43-83.

Eguiluz, Alicia. “La Confederación de los 9 Pueblos de Milpa Alta”. Mecanuscrito, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1972.

Escalante, Carlos. *Entre la apropiación y la resistencia mazahuas. Cultura escolar y cultura local (1879-1940)*. Tesis de Doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 2008.

Escolano, Agustín. "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentro y desencuentros". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, Madrid, 2000, pp. 201-218.

Espejel, Laura "El movimiento campesino en el oriente del Estado de México. El caso de Juchitepec". *Cuicuilco*, año II, n° 3, 1981, pp. 33-37.

Espejel, Laura. "El metodismo en Miraflores, Estado de México. Una experiencia local (1874-1929)". Mecanuscrito, Dirección de Estudios Históricos, INAH, s/f.

Espinoza, Antonio. "Rural education during the Cold War: The núcleos escolares campesinos in Perú, 1944-1954". Ponencia presentada en el *53 Congreso Internacional de Americanistas*, México, 2009.

Essert, Paul, M. B. Lourenco-Filho, A.W. Cass. "Developments in Fundamental Education for Adults", *Review of Educational Research*, Vol. 23, No. 3, 1953, pp. 218- 232.

Fábila, Alfonso y Gilberto. *México: ensayo socioeconómico del Estado*. México. Talleres Gráficos de la Nación, 1951.

Fallow, Ben. *Cárdenas compromised: the failure of reform in postrevolutionary Yucatán*. Durham, Duke University Press, 2001

Fell, Eve-Marie. "Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)". En: Pilar Gonzalbo (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 209-223.

Forester, John. "La racional limitada y la política de salir del paso". En: Aguilar, Luis (editor). *La hechura de las políticas*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1992, pp. 315-340.

Friedrich, Paul. *Revolución agraria en una aldea mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica: Centro de Estudios del Agrarismo Mexicano, 1981

Galván, Luz Elena. "¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. volumen 1, num. 1, México, 1996, pp. 153-165.

Galván, Luz E. y Quintanilla, Susana. *Historiografía de la Educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1993.

Gamio, Manuel. *La población del Valle de Teotihuacan*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1979.

García, Guadalupe. “Escuelas particulares. Niveles básico y normal. En: Galván, Luz E., Quintanilla, Susana y Ramírez, Inés (coordinadoras). *Historiografía de la Educación en México*. Serie La Investigación Educativa en México 1992-2002, N° 10, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 153-158.

García, Lucía. “Surgimiento de la escuela pública en el municipio de Toluca: 1819-1863”. En: Civera, Alicia (coordinadora). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C.. pp. 15-50

García, Lucía. “La cultura de la Ilustración y las ideas de gratuidad, obligatoriedad y universalidad: 1780-1821”. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. CD-ROM, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002.

García, Trinidad. *La desecación del lago (ciénaga) de Chalco*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., Colección Documentos de Investigación N° 29, 1998.

García Luna, Margarita. *El movimiento obrero en el Estado de México. Primeras fábricas, obreros y huelgas*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1990.

García Mora, Carlos. *Naturaleza y sociedad en Chalco-Amecameca*. Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1981.

Garza, Juana Idalia. *La educación socialista en Nuevo León 1934-1940: La atmósfera regiomontana*. Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, Saltillo, 2001

Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Paidós, Buenos Aires, 1968.

Gillingham, Paul. “Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950”. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Vol. 22, N° 2, 2006, pp. 331-360.

Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa, 1994

Gobierno del Estado de México. *Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador constitucional Lic. José Zubieta*. Toluca, Imprenta del Instituto Literario y de Pedro Martínez, 1887.

Gobierno del Estado de México. *Memoria que el Ciudadano General José Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México cerca de sus actos como Gobernador Constitucional durante el cuatrienio de 1897 a 1901*. Toluca, Oficina Tipográfica del Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, 1902.

Gobierno del Estado de México. *Los Ejidos del Estado de México, Catálogo*. Toluca, Talleres Gráficos de la Nación, 1958.

Gonzalbo, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México, El Colegio de México, 2000

González, Edgar. *Los otros cristeros y su presencia en Puebla*. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

Guerra, Francois-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, Tomo 1

Guerra, Enrique. "La Escuela Rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940". *Eslabones Revista Semestral de Estudios Regionales*, N° 15, enero-junio, 1998, pp. 112-134.

Guerra, Enrique. "El Fuego Sagrado. La Segunda Cristiada y el caso de Michoacán (1931-1938)". *Historia Mexicana*, Vol. LV, número 2, 2005, pp. 513-575.

Gutiérrez, Talía. "Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la Región pampeana, 1890-1930". *Estudios/Investigaciones, Estudios de Historia rural IV*, Universidad Nacional de La Plata, núm. 27, 1996, pp. 57-91

Gutiérrez, Talía. *Estado, Educación y Sociedad Rural en la región pampeana, 1897-1955*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2005

Gutiérrez, Talía. "La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922", *Revista del EIAL* (Estudios Interdisciplinarios de América Latina), Tel Aviv, vol. 16, núm. 2, 2005, pp. 85-110

Gutiérrez, Talía. *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007.

Hernández, Miguel y Juárez, Elizabeth. *Religión y cultura: crisol de transformaciones*. Zamora, El Colegio de Michoacán: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2003.

Huerta, Rodolfo. "Identidad y clase obrera: los papeleros de San Rafael". En: Tortolero, Alejandro (coordinador). *Entre lagos y volcanes*. Vol.1, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1993, pp. 451-479.

Jalpa, Tomás. "La congregación de pueblos en la provincia de Chalco: reorganización del espacio administrativo, siglos XVI-XVII". En: Tortolero, Alejandro (coordinador). *Entre lagos y volcanes*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 2 vols. 1993, 147-193.

Jarquín, María y Herrerón, Carlos. *Breve historia del Estado de México*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1987

Jarquín, María Teresa. "Educación franciscana". *Diccionario de Historia de la Educación en México*. CD-ROM, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 2002.

Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, 1986.

Julia, Dominique. "La cultura escolar como objeto histórico". En: Menegus, Margarita y González, Enrique (coordinadores). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*. México, UNAM, 1995, pp. 131-153.

Knight, Alan. "Caciquismo in Twentieth-Century Mexico". En: Knight, Alan y Pansters, Will. *Caciquismo in Twentieth-century Mexico*. London, Institute for the Study of the Americas, 2005, pp. 1-50.

Laspalas, Francisco. *La "reinención" de la Escuela*. Pamplona, EUNSA, 1993.
Lerner, Victoria. *La educación socialista*. México, El Colegio de México,

Levi, Giovanni. "Sobre microhistoria". En: Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Universidad, 1999, pp. 119-143.

Lewis, Stephen. *Revolution and the Rural Schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, 1913-1948*. Tesis de Doctorado. Universidad de California en San Diego, 1997.

Lisbona, Miguel. "La Iglesia Católica Apostólica Mexicana en Chiapas (1925-1934)". *Relaciones*, volumen XXX, N°. 117, 2009, pp. 263-308.

López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001

López, Oresta. "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas". En: Galván, Luz E. y López, Oresta (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Nacional Autónoma de México: Colegio de San Luis, 2008, pp. 275-306.

López, Norberto. "Las instituciones artesanales, obreras y campesinas de educación en el Estado de México". En: Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Historia Regional de la Educación, 4 tomos, (IV), Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1988.

López, Norberto. "Las sociedades de ideas y las iniciativas educativas en el Estado de México: 1867-1880". En: Lucía Martínez (compiladora). *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

López, Norberto. "La organización del los obreros textiles: Miraflores, 1851-1912". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1993, 413-449.

López Jorge. *La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político, 1915-1938*. Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, México, 2004

Loyo, Engracia. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 180-181.

Loyo, Engracia. "Mecanismos de la federalización educativa en México". En: *Historia de la educación y enseñanza de la historia. Libro de Actas del Congreso Historia y Nación*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 113-136.

Maldonado, Salvador. "Rediscutiendo el centralismo político: elites políticas, el gomismo y el PST en el Estado de México (1923-1940)". *Relaciones*, vol. 21, N° 82, 2000, 233-270

Martínez, Lucía. "Hacendados, educación y fuerza de trabajo: el establecimiento de la Escuela Regional de Agricultura de Chalco". En: Lucía Martínez (compiladora). *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

McCook, Stuart. "Plantas, petróleo, y progreso: las ciencias agrícolas y las ideologías de desarrollo en la época de Juan Vicente Gómez, 1908-1935". *Journal of Research in Rural Education*, 21(12), 2006.

Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

Meyer, Jean. *Resistencias católicas en el México revolucionario a la hora del conflicto religioso*. <http://jg.socialsciences.manchester.ac.uk/docs/> (consulta 14 de agosto de 2009).

Montes de Oca, Elvia. *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1998.

Mora García, José. "El Curriculum como Historia Social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela)", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre. N° 9, 2004, pp. 49-74.

Mutolo, Andrea. "El Episcopado mexicano durante el conflicto religioso en México de 1926-1929". *Cuicuilco*, Vol. 12, N° 35, 2005, pp. 117-136.

Olivera Sedano, Alicia. *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929*. México, SEP, 1987.

Oszlak, Oscar. *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*. Buenos Aires, Estudios CEDES, Vol. 4, 1982.

Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, El Colegio de México, 1999.

Padilla, Antonio. "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, octubre de 1997

Pomian, Krzysztof. "La historia de las estructuras". En: Le Goff, Jacques *et al.* *La Nueva Historia*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1988, pp. 196-221

Popkewitz, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata, 1994

Portelli, Hughes. *Gramsci y el bloque histórico*. México, Siglo XXI Editores, 1977.

Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979

Quintanilla, Susana. "La educación en México durante el período de Lázaro Cárdenas 1934-1940". *Diccionario de Historia de la Educación en México*. CD-ROM, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002.

Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary K. *Escuela y sociedad en el período cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997

Raby, David. "La Educación Socialista en México". *Cuadernos Políticos*, número 29, 1981, pp. 75-82.

Raby, David. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

Ramírez, Mario. *La revolución en los volcanes. Domingo y Cirilo Arenas*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1995.

Ramírez, Mario. *El Patriarca Pérez: la iglesia católica apostólica mexicana*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2006.

Ramírez, Rafael. "La educación de la población rural adulta". En: Loyo, Engracia. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México, Secretaría de Educación Pública, 1985, pp. 36-42

Ramírez, Rafael. "La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural". En: Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, 1986.

Ramón, Josué. "Historia del currículo en algunos modelos de educación rural colombiana". Ponencia presentada en el *Octavo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, República Argentina, 2007

Riguzzi, Paolo. "Revolución y finanzas públicas. El caso del Estado de México, 1910-1928". *Política y cultura*. N° 16, 2001, pp. 203-234.

Rockwell, Elsie. "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico". En: B. Levinson, D. Foley, D. Holland. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany, State University of New York, 1996, pp.301-324.

Rockwell, Elsie. "Schools of the revolution: enacting and contesting state forms (Tlaxcala 1910-1930)". G. Joseph, D. Nugent. *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Durham, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.

Rockwell, Elsie. *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1996.

Rockwell, Elsie. "Reseña al libro *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*" de Mary Kay Vaughan. *Signos Históricos*, Número 06, julio-diciembre, 2001, pp. 183-189.

Rockwell, Elsie. "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar". En: Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, pp. 207-234

Rockwell, Elsie. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Memoria, Conocimiento y Utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. N°1, enero 2004-mayo 2005, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005, pp. 28-38.

Rockwell, Elsie. "Mirando hacia el centro desde los estados". En: Martínez, Lucía y Padilla, Antonio. *Miradas a la historia regional de la educación*. México, Universidad Autónoma del estado de Morelos: Miguel Ángel Porrúa, 2006, pp. 51-76.

Rockwell, Elsie. "Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución". En: Galván, Luz E. y López, Oresta (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Nacional Autónoma de México: Colegio de San Luis, 2008, pp. 307-326.

Romero de Solís, José. *El aguijón del espíritu. Historia contemporánea de la Iglesia en México*. Colima, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana: Archivo Histórico del Municipio de Colima: Universidad de Colima, 2005.

Rueda, Salvador. "La zona armada de Genovevo de la O". *Cuicuilco*, año II, n° 3, 1981, pp. 38-43.

Rueda, Salvador. "Oposición y subversión: testimonios zapatistas". *Historias*, n° 3, 1983, pp. 3-32.

Sáenz, Moisés. *Carapan*. Pátzcuaro, Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina: Organización de Estados Americanos, 1992.

Saladino, Alberto. *Estado de México: educación y sociedad, 1867-1911*. Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1982.

Saldaña, Luz. “¿Levantamiento en Chalco de Julio López, en 1868 ó 1869?”. En: B. Mata (coordinador). *Primer Encuentro Regional de Investigación y Servicio en el Valle de México*. Chapingo, Universidad Autónoma de Chapingo, 1996.

Salinas, María del Carmen. *Política y sociedad en los municipios del Estado de México (1825-1880)*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1996.

Scott, James C. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale, Yale University, 1985.

Semo, Enrique. *Siete ensayos sobre la hacienda mexicana*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1977.

Semo, Enrique y Pedrero, Gloria. "La vida en una hacienda aserradero mexicana a principios del siglo XIX". En: Florescano, Enrique. *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*. México, Siglo XXI Editores, 1975.

Sigüenza, Salvador. “Escuelas, maestros y el estado nacional postrevolucionario en Tlaxcala”. Reseña de *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* de Elsie Rockwell. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 13, número 38, 2008, pp. 973-980.

Sinardet, Emmanuelle. “La preocupación higienista en la educación indígena ecuatoriana en los años treinta y cuarenta”. *Bulletin Institute Francaise de Etudes Andines*, Vol. 28, Nº 3, 1999, pp. 411-432

Sinardet, Emmanuelle. “L’education equatorienne et la revolution julienne (juillet 1925-aout 1931): rupture ou continuité?”. *Bulletin Institute Francaise de Etudes Andines*, Vol. 28, Nº 1, 1999, pp. 123-157

Sinardet, Emmanuelle. “Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946) : de la integración a la exclusión”. *HISTOIRE(S) de l’Amérique Latine*, vol.2, 2007.

Smith, Benjamin. *Religion, Politics and Education in the diocese of Huajuapam, Oaxaca, 1930-1950*. Paper delivered at the 2004 Meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada, October 7-9, 2004.

Tanck, Dorothy. *Pueblos indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México, 1999.

Tanck, Dorothy “La educación indígena en el siglo XVIII”. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. CD-ROM, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002.

Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México, 1997.

Torres Septién, Valentina. "La educación privada en México: una forma de resistencia social de los sectores católicos en México". En: Aguirre, María Esther (coordinadora). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, Fondo de Cultura Económica: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, 2001, pp. 275-289.

Torres, Rosa María. *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Tortolero, Yolia. *El espiritismo seduce a Francisco I. Madero*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003.

Tortolero, Alejandro (coordinador). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C., 2 vols. 1993.

Tortolero, Alejandro. "Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: los conflictos por el agua en la región de Chalco". En: Alejandro Tortolero (coord.). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C., 1993, pp. 335-364.

Tortolero, Alejandro. "La hacienda mexicana: nuevos problemas, métodos y fuentes". *Iztapalapa*, vol. 18, nº 36, 1995, 145-166.

Tortolero, Alejandro. "¿Revolución agrícola en el valle de México? El caso de Iñigo Noriega". En: Hiernaux, Daniel et al. *El Valle de Chalco. La construcción social de un territorio emergente*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A.C., 2000, pp. 113-132.

Tortolero, Alejandro. *Empresarios y navegación en la Cuenca de México. La importancia de los canales en los siglos XVIII y XIX*. Cuadernos de Historia Empresarial, CEHI, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 2001.

Triana, Alba. "La educación rural en Colombia durante el frente nacional (1951-1974)". Ponencia presentada en el *Octavo Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, República Argentina, 2007.

Tutino, John. "Hacienda social relations in México: the Chalco region in the era of Independence". *Hispanic American Historical Review*, V.55, 3, 1975, pp. 496-528.

Tutino, John. "Entre la rebelión y la Revolución: compresión agraria en Chalco, 1870- 1910". En: Alejandro Tortolero (coord.). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1993, 365-412.

Tutino, John. "Cambio social agrario y rebelión campesina en el México decimonónico: el caso de Chalco". En: Katz, Friedrich (comp.). *Revuelta, rebelión y revolución*. Tomo 2, México, Era, 1988, pp. 94-134.

Valdés, Candelaria. *Los maestros rurales y el reparto agrario en la Laguna*. Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México, 1990.

Valdés, Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*. Saltillo, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1999.

Valenzuela, Georgette. *La campaña presidencial de 1923-1924 en México*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1998.

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica: Secretaría de Educación Pública, 2000.

Vaughan, Mary Kay. "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares". En: Civera, Alicia, Galván, Luz E. y Escalante, Carlos (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C./Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, 37-66.

Vaughan, Mary Kay. "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la revolución mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal?". En: Fowler-Salamini, Heather, Vaughan, Mary Kay. *Mujeres del campo mexicano*. Zamora, El Colegio de Michoacán: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 177-202.

Vázquez V., Ernesto. "¿Anarquismo en Chalco". En: Tortolero, Alejandro (coord.). *Entre lagos y volcanes*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., 1993, 265-300.

Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. México, Editorial Grijalbo, 1988.

Viñao, Antonio. *Leer y escribir. Historia de dos practicas culturales*. México, Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

Yankelevich, Pablo. "La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940". En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary K. *Escuela y sociedad en el período cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp.111-140.

Zambrana, Jaime. "La escuela en el mundo campesino quechua: tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 14(32), 2006.

Bibliografía Complementaria

Acevedo, Ariadna. *Time and discipline in Mexico rural schools, 1921-1934*. Tesis de Maestría, Departamento de Historia, Universidad de Warwick, 2000.

Acevedo, Ariadna. "Las respuestas de los campesinos a la escuela de la acción". Ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, noviembre de 2001.

Aguilar, José. *La revolución en el Estado de México*. Toluca, Gobierno del Estado de México, 1987.

Artís, Gloria. *Regatones y maquileros. El mercado de trigo de la ciudad de México (siglo XVIII)*. México, Cuadernos de la Casa Chata, 1986.

Baldwin, Deborah. *Variation in the Vanguard: Protestants in the Mexican Revolution*. Ph.D. Dissertation, University of Chicago, 1979.

Baranda, Marta y García, Lía. *Estado de México: textos de su historia*. 2 Tomos, México, Ediciones del Gobierno del Estado de México, 1987.

Bazant, Milada. "La enseñanza agrícola en México; prioridad gubernamental e indiferencia social". *Historia Mexicana*. Volumen XXXII. Número 3, 1983, pp. 349-388.

Bazant, Milada. "La disyuntiva entre la escuela y la cosecha: entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910". En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 173-189.

Bazant, Milada. "Los inspectores y los vecinos de los pueblos determinan la suerte de los maestros mexiquenses: 1874-1910". En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Historia y nación: actas del Congreso en Homenaje a Josefina Zoraida Vázquez*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 63-87.

Beezley, William (ed.). *Ritual of rule, rituals of resistance: public celebration and popular culture in Mexico*. Wilmington, Scholarly Resources. 1994.

Bendix, Reinhard. *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu, 1989.

Bertely, María. "Cacicazgo indígena y pragmatismo social en centros educativos de la sierra norte de Oaxaca". Ponencia presentada en el *VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación*, Guadalajara, noviembre de 1996.

Bruno-Jofré, R. y Martínez Valle, C. "Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación*. Volumen 10, Otoño 2009 pp. 43-64.

Beve, Raymond. "Ni Carranza ni Zapata!": ascenso y caída de un movimiento campesino que intentó enfrentarse a ambos: Tlaxcala, 1910-1919". En: Friedrich Katz (comp.). *Revolución, rebelión y revolución*, Tomo 2, México, Era, 1988, pp. 24-53.

Chain, Ragueb. "El programa de la escuela socialista en Veracruz". En: *Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 147-165.

Eklof, Ben. *Russian peasant schools: officialdom, village culture and popular pedagogy, 1861-1914*. Berkeley, University of California, 1986.

Fábila, Gilberto. *La hacienda, la pequeña propiedad y el ejido en el Estado de México*. Toluca, Gobierno del Estado, 1954.

Falcón, Romana. "Carisma. y tradición: consideraciones en torno a los liderazgos campesinos en la Revolución Mexicana. El caso de San Luis Potosí". En: Friedrich Katz (comp.) *Revolución, rebelión y revolución*. Tomo 2, México, Era, 1988, pp. 89-112.

Galván, Luz Elena. "Los maestros rurales de la Región Mazahua vistos a través del Archivo Municipal de Atlacomulco, 1927-1972. Metodología y Resultados de una Investigación". Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1991.

Galván, Luz Elena. "Estado de México". En: Friedrich Katz (director). *Porfirio Díaz frente al descontento popular regional (1891-1893)*. México, Universidad Iberoamericana, 1986, pp. 23-58.

Galván, Luz Elena. "Una historia de maestros rurales en el municipio de Tequisquiapan, Querétaro". En: Luz E. Galván et al. (coord.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1990.

Gruzinski, Serge. *El poder sin límite. Cuatro respuestas indígenas a la dominación española*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1988.

Knight, Alan. "El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (una interpretación)". *Historia Mexicana*, XXXV:1, 1985, pp. 59-91.

Hurtado, Patricia. *Intentos de la educación socialista en el Estado de México: La Escuela Normal Mixta*. Tesis de Licenciatura, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1986.

López, Susana. "La vinculación de la educación rural con la política agraria durante el período cardenista en el Estado de México". *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Historia Regional de la Educación*. 4 tomos, (IV), Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1988.

López, Antonio. "La Educación Socialista. en el Estado de México". *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Historia Regional de la Educación*, 4 tomos, (IV) , Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1988.

Loyo, Engracia. "Escuelas rurales Artículo 123 (1917-1940)". *Historia Mexicana*, XL, núm. 2, 1990, pp. 299-336.

Loyo, Engracia. "Popular reactions to the Educational Reforms of Cardenismo". En: W. Beezley, C. English, W. French, *Rituals of rule, rituals of resistance*, Wilmington, Delaware, SR Books, pp. 247-261.

Martínez, Eugenio. *Política educativa en el Estado de México. 1910-1950*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1991.

Mora Jorge. "Los maestros y la práctica de la educación socialista". *Historia Mexicana*, Vol. XXIX, 1976, pp. 133-162.

Nickel, Herbert. "Los trabajadores agrícolas en la Revolución Mexicana. (1910-1940) algunas hipótesis y datos sobre la participación y la no participación en los Altos de Puebla.-Tlaxcala". En: Friedrich Katz (comp.) *Revuelta, rebelión y revolución*. Tomo 2, México, Era, 1988, pp. 54-88.

Noriega, Joaquín. *Estadística del Departamento de México*. México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1853.

Padilla, Yolanda. "La educación callista en Aguascalientes: un rotundo fracaso". Ponencia presentada en el *VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación*, Toluca, julio 1999.

Palacios, Guillermo. "Una historia para campesinos: El Maestro Rural y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934". En: Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Historia y nación: actas del Congreso en Homenaje a Josefina Zoraida Vázquez*. México, El Colegio de México, pp. 237-262.

Quintanilla, Susana . "Cultura popular y escuela durante el porfiriato". En: *Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 83-92.

Sámano, Miguel. "Las haciendas, ranchos y pueblos del municipio de Texcoco, su origen y desarrollo.". En: Marco A. Anaya et al. *Memoria del Segundo Foro de Investigación y servicio de Oriente del Estado de México*, Chapingo, UACH, 1991.

Tobler, Hans. "Los campesinos y la formación del Estado revolucionario, 1910-1940". En: Friedrich Katz (comp.) *Revuelta, rebelión y revolución*, Tomo 2, México, Era, pp. 149-175.

Torres, Rosa María. "John Dewey en México". *Revista Educación 2001*, núm. 38, 1998.

Torres Septién, Valentina. "Escuelas en la clandestinidad". En: *Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 135-146.

Vaughan, Mary Kay. "Metodología de la investigación de la Educación Socialista". *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Historia Regional de la Educación*, 4 tomos, (1), Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1988.

Vaughan, Mary Kay. "El papel político del magisterio socialista de México (1934-1940). Un estudio comparativo de los casos de Puebla y Sonora.". En: *Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 167-188.

Vaughan, Mary Kay. "Cultural approaches to peasants politics in the Mexican Revolution", *Hispanic American Historical Review*, Vol. 79:2, pp. 269-305.

Vaughan, Mary Kay. "Nationalizing the Countryside: Schools and Rural Communities en the 1930s". En: Mary Kay Vaughan y Stephen Lewis (eds.). *The Eagle and the Virgin. Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*. Durham, Duke University Press, 2006, pp. 157-175.

Velasco, Alfonso. *Geografía y estadística del Estado de México*. Toluca, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1889.

Zermeño, Guillermo. "¿Para entrar y salir de la Revolución?". *Historia Mexicana*, Vol. XLIX, núm. 2, 1999, pp. 329-335.