



Relaciones. Estudios de historia y
sociedad
ISSN: 0185-3929
relacion@colmich.edu.mx
El Colegio de Michoacán, A.C
México

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B.
La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos
rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947
Relaciones. Estudios de historia y sociedad, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, pp. 11-50
El Colegio de Michoacán, A.C
Zamora, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

SECCIÓN TEMÁTICA



La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos*

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

Este escrito analiza la escolarización rural federal en la región de Texcoco y Chalco, mostrando como en ella operó una dinámica de sustitución y desplazamiento entre las redes escolares del gobierno estatal y del federal. Interesa valorar el impacto que localmente tuvo el proceso federalizador y como durante su desarrollo se fueron gestando relaciones de concurrencia con la escuela estatal sobre las que se definieron espacios de influencia de uno y otro poder jurisdiccional.

(Federalización de la enseñanza, concurrencia escolar, Casa del Pueblo, Escuela Rural Federal, análisis arraigado)

INTRODUCCIÓN

En la historia nacional, el concepto de *federalización de la enseñanza* reconoce dos sentidos enteramente opuestos. Por un lado, ha aludido a los distintos mecanismos de descentralización y traslado de recursos y potestades de jurisdicción federal a los estados de la República, desarrollados a partir de políticas como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. En este, su más reciente sentido, federalización ha equivalido a descentralización. Sin embargo, en su origen, el concepto impulsado por los ideólogos de la construcción nacional tuvo un sentido enteramente opuesto, aludiendo a la concentración y centralización de bienes, recursos y potestades educacionales de los estados en fa-

* j_alfonseca@yahoo.es

vor del poder ejecutivo federal, entendiéndose por federalización de la enseñanza ante todo un proceso de centralización.

Uno y otro concepto se sitúan en los polos del movimiento pendular de centralización-descentralización, descrito por las políticas educacionales del poder ejecutivo federal mexicano durante el siglo xx. Este trabajo tratará sobre procesos situados al inicio de ese movimiento, cuando la expansión centralizada de la enseñanza cobró un impulso decisivo con las políticas desarrolladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1921.¹ Interesa examinar la federalización posrevolucionaria de la enseñanza a la luz de trabajos de historia regional de la educación que han analizado los procesos de construcción y formación del Estado nacional que entrañaron las políticas de escolarización del poder ejecutivo federal de los años 1920-1940, mostrando como éstas derivaron en procesos históricos de desarrollo desigual y contingente. Esa historiografía ha contribuido a superar limitaciones presentes en las genéricas reconstrucciones históricas de carácter general.²

En esencia, nuestra argumentación situará esos hallazgos en el marco de una reflexión general sobre la dinámica de cambio que comportó el establecimiento de la política de federalización, tanto en el orden de las sociedades que la recibieron como en el del desa-

¹ Aunque el programa de Escuelas Rudimentarias desarrollado entre 1911 y 1914 concretó un primer proceso de expansión de la acción educativa del poder federal en los estados de la república, su alcance fue marginal si se lo compara con la magnitud y el carácter de los procesos de expansión y centralización que siguieron al establecimiento de la Secretaría de Educación Pública.

² Una historiografía especializada en el estudio de la escolarización federal posrevolucionaria derivó de las investigaciones pioneras de John Britton, David Raby, Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell y Engracia Loyo sobre los procesos de formación del Estado inducidos en el México rural de los años veinte y treinta del siglo xx por las políticas educacionales de la federación. Aunque referirla *in extenso* aquí no es posible, si se debe señalar la interlocución que este estudio sostiene en relación con esfuerzos más abocados al análisis microhistórico, micropolítico y cultural, como los de Vaughan, Rockwell, Lewis, Bertely, Acevedo y Guerra (véase bibliografía). Asumiendo, con Levi, que la reconstrucción microhistórica puede concebirse como una cuestión de reducción de nivel en relación con categorizaciones de carácter general o macrohistórico, tales estudios han traído a la luz los distintos registros locales gestados por la implementación de la política de federalización y el modo en que ésta dependió de aspectos contextuales relativos a la cultura, la distribución social del poder y las prácticas sociales en torno a la escuela.

rrollo histórico del sistema escolar general. Ámbito central de sus análisis, la caracterización microhistórica del proceso federalizador en los pueblos, municipios y regiones no condujo a los historiadores al intento de una reflexión sobre la política misma, interesada en mostrar la diversidad de procesos que entraron su concreción y lo que ésta representó en términos de las grandes tendencias históricas de la escolarización nacional. En otras palabras, los hallazgos sobre el desarrollo desigual de una política presuntamente genérica en el marco de la sociedad nacional no condujeron, en una suerte de camino de retorno, a la producción de una nueva visión general de la política de federalización. Un cierto círculo abstracto-concreto-abs-tracto debe, aún, ser completado.

Involucraremos aquí hallazgos realizados al estudiar la expansión de la escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco, Estado de México, durante los años 1922-1947. Texcoco y Chalco formaban parte de los diez y seis Distritos administrativos en que se hallaba dividido el Estado de México hasta bien entrado el siglo xx.

En términos de historia de la educación, los Distritos tienen el interés particular de contarse entre los de mayor desarrollo del sistema escolar en el Estado de México, además de exhibir rasgos de modernidad sociocultural que los hacen marcadamente diferentes de las regiones preponderantemente estudiadas por los historiadores de la escolarización posrevolucionaria, que se han abocado al estudio de zonas relativamente aisladas, de rasgos claramente campesinos e indígenas y con historias de desarrollo de la cultura escolar menos dilatadas y diversificadas. Como he argumentado con detalle en otro trabajo, por su cercanía con la ciudad de México; por constituir uno de los espacios de cultura escolar más antiguos del país; por los rasgos del tejido social presente en muchos de sus pueblos, la región de Texcoco y Chalco presentó caracteres que la distinguieron claramente en la trama de relaciones y estrategias sociales que marcaron típicamente la escolarización rural posrevolucionaria en la mayoría de las regiones del país que han sido estudiadas.³

³ Juan Alfonseca Giner de los Ríos, “Estructura y coyuntura. Política, cultura y mi-cropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal en los Distritos de Tex-

VÍAS Y DINÁMICAS DE FEDERALIZACIÓN

Aunque la Constitución de 1917 le otorgaba amplio poder jurisdiccional al ejecutivo federal para intervenir en la enseñanza, una larga historia de debates en torno al papel que le cabía desempeñar en el marco del pacto federal y el respeto a la soberanía de los estados antecedió al lanzamiento de las primeras políticas de expansión y fomento escolar de la Secretaría de Educación Pública, que convirtieron el asunto de la federalización en tema políticamente delicado.⁴

Esa historia de recelos pareció condicionar las primeras representaciones sobre el carácter de la futura incursión de la federación en el territorio de los estados. En la versión del actor federal, la acción educacional de la SEP se orientaría siempre bajo el supuesto de un principio de colaboración basado en el interés mutuo por la mejoría, el crecimiento y la extensión de la educación a las grandes mayorías. Un énfasis en la visión de la acción federal como política escolar de carácter *subsidiario* y *compensatorio* dio cuerpo a una discursiva exegética que, con el tiempo, construiría imágenes del desarrollo educativo nacional como materia en la que, de consumo, aunaban sus esfuerzos el gobierno federal y los gobiernos de los estados de la república. Subsidiaria, en tanto la Secretaría no pretendía con ella lesionar la soberanía de los estados; compensatoria, en tanto su acción se abocaría a expandir la enseñanza a aquellos espacios que los sistemas locales no alcanzaban a cubrir, como los espacios remotos de la marginalidad indígena.

Críticamente distanciadas de esa visión ideológica, ciertas representaciones académicas del presente coinciden, sin embargo, con ella en cuanto a la caracterización de la lógica del crecimiento esco-

coco y Chalco, 1922-1940”, tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

⁴ El estudio de Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México. 1889-1994*, refleja detalladamente el curso histórico de los debates entre centralistas y federalistas a propósito de la acción del Estado nacional en los procesos de enseñanza. Véase Alberto Arnaut Salgado, *La federalización educativa en México. 1889-1994*, México, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, 1998.

lar federalizador. En la exposición que Arnaut hace al respecto, prima, por ejemplo, una descripción de la expansión federal como proceso de *compensación complementaria*. Según Arnaut:

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.⁵

Una visión del proceso de federalización como curso de acción de una política que eventualmente derivó en relaciones de concurrencia y conflicto entre redes escolares por la aparición de restricciones en la frontera social de la escuela. En tanto percepción genérica del periodo, el planteo de Arnaut refleja dinámicas de expansión de la política ciertamente acaecidas, operando, de ese modo, la federalización en aquellos estados donde la Secretaría estableció, desde el principio, un curso de acción separado del de las redes escolares locales. Como casos de establecimiento de sistemas escolares paralelos (estatal/federal), Loyo señala los contratos de federalización sostenidos por la Secretaría con los gobiernos de Jalisco, Morelos y Sonora.⁶ Rockwell detecta una lógica de expansión similar en la historia de la escuela rural federal en el estado de Tlaxcala.⁷

⁵ Arnaut, *La federalización...*, *op. cit.*, pp. 170 y 175.

⁶ Engracia Loyo Bravo, “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.

⁷ Elsie Rockwell Richmond, “Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940”, tesis de doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1996, 54.

Sin embargo, la dinámica de expansión por *compensación complementaria* aludida no fue la única modalidad histórica de federalización de la enseñanza. 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.⁸

A diferencia del Convenio –donde la acción federal suponía el que los sistemas escolares locales pasasen a ser directamente gestionados por la Secretaría de Educación Pública– la fórmula del Contrato de acción escolar derivaba, como señala la autora, en el establecimiento de dos sistemas escolares: uno estatal y otro federal. 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. Con el contrato, cierto margen de autonomía local en materia de gestión escolar (contratación de docentes, programas de estudio, posesión de inmuebles, etcétera) era mantenido, gozando los estados de jurisdicción legítima sobre sus planteles. No así en el convenio, donde todo esto quedaba bajo la jurisdicción federal. Ciertos convenios implicaron la completa absorción de los sistemas de enseñanza estatales –Chihuahua, Querétaro y Zacatecas, por ejemplo–, que clausuraron enteramente la aparición de dinámicas de concurrencia como las descritas por Arnaut.

No obstante, la federalización no operó siempre por el cauce de los contratos de acción paralela y compensatoria ni por el de absorción de sistemas escolares locales mediante convenio. Tampoco se verificó necesariamente bajo ritmos y lógicas de territorialización que admitan la idea de acciones paralelas que eventualmente derivarían en relaciones de concurrencia. Como se verá, la historia de la escolarización regional federal en Texcoco y Chalco constituye una muestra de ello.

⁸ Loyo, “Mecanismos de la federalización...”, *op. cit.*, p. 113.

LA FEDERALIZACIÓN EN LOS DISTRITOS DE TEXCOCO Y CHALCO, 1922-1947

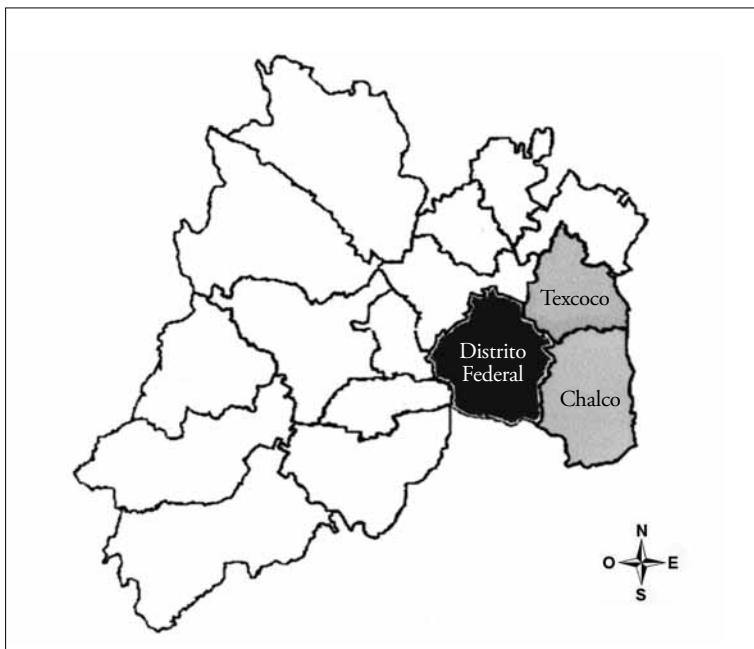
Con el Poder Ejecutivo federal, el gobierno mexiquense arribó a un primer Contrato de federalización en febrero de 1922,⁹ mediante el cual la Secretaría de Educación Pública se obligaba a establecer en el territorio del estado al menos 200 Escuelas Rurales y 2 Escuelas Normales para Maestros Rurales, y a sostener 13 escuelas Primarias. En el territorio de los Distritos de Texcoco y Chalco, los misioneros federales Andrés Ruiseco y Ricardo Sánchez establecieron, entre 1922 y 1923, treintainueve Casas del Pueblo (véanse mapas 1 y 2).

Algo distintivo de la escolarización federal de estos años lo fue el hecho de que muchas Casas del Pueblo se implantasen en localidades que contaban con escuela oficial. En este sentido, el principio de compensación operó de un modo relativo, pues muchos pequeños poblados se insertaron en la red federal, contando con escuelas oficiales para niños e, incluso, algunos hubo que contaban con escuelas estatales para uno y otro sexo, como ocurrió en el caso de algunas cabeceras municipales.

Poco tuvo de “misionera” la labor desplegada en esos años por los maestros misioneros Andrés Ruiseco y Ricardo Sánchez, encargados respectivos de las zonas escolares federales de Amecameca y Texcoco, al menos si damos a la palabra el sentido de incorporación civilizatoria que evocaba. En ninguno de los poblados donde abrieron Casa del Pueblo, la escuela constituía novedad. En no pocos, la memoria de la institución remontaba la centuria, se inició la gran mayoría en la experiencia escolar durante las últimas dos décadas del siglo XIX. Más que llevar la escuela a poblaciones marginadas –como se editó en el caso de otros espacios regionales donde, con la Misión federal llegó la escuela– la labor de los misioneros se concretó, esencialmente, en el restablecimiento de servicios educativos interrumpidos por el desbarajuste revolucionario y por las insuficiencias financieras de los gobiernos mexiquenses posteriores a 1910.

⁹ AHEM, fondo Educación, serie Escuelas Federales, vol. 1.

MAPA 1. Los Distritos de Texcoco y Chalco en el Estado de México



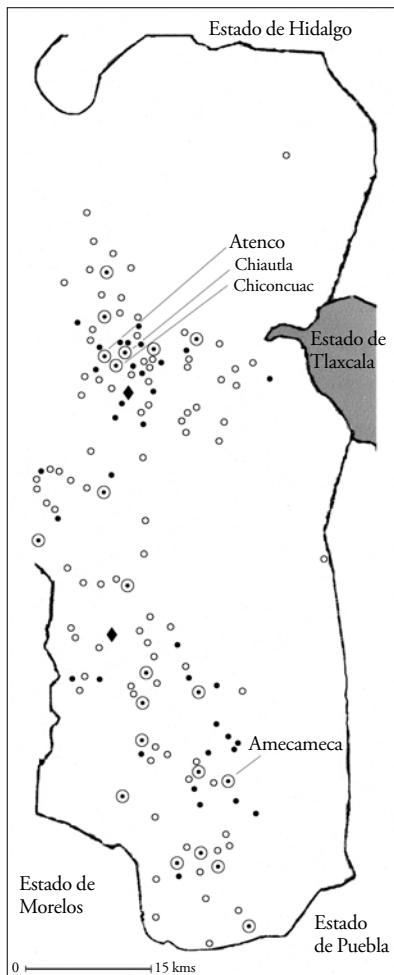
Fuente: elaboración propia.

Además de proporcionarnos una visión pormenorizada de la evolución de la institución escolar en los pueblos de los Distritos entre 1886 y 1923 –esto es, desde el auge escolar alcanzado durante el gobierno de José Zubieta hasta el ingreso de la Secretaría de Educación Pública al territorio del Estado de México– los cuadros 1 y 1 bis brindan referencia precisa sobre implantación de las primeras Casas del Pueblo en 1923. Con base en ellos, un análisis territorial de los inicios de la expansión federal en los Distritos permite afirmar:

a) Casi la mitad de las Casas del Pueblo implantadas (42.8 %) se radicó en pueblos donde coexistían con una escuela del gobierno del Estado de México;

b) Una cuarta parte de ellas (25.7 %) se instaló en localidades coyunturalmente carentes de escuela pública, donde el gobierno local las había sostenido uno, dos o tres años atrás;

MAPA 2. Casas del Pueblo federales en localidades de los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923



Simbología

- ◆ Cabecera Distrital
- Cabecera Municipal
- Localidad
- Localidad con Casa del Pueblo

Fuente: AHSEP, expedientes diversos.

CUADRO 1. Distrito de Chalco. Servicios escolares en pueblos sujetos, según municipios 1886-1923

	1886	1910	1920	1922	1923
CHALCO					
Atlazalpan	* **	* **	* **	* **	* cp
Ayotzingo	* **	* **	* **	* **	*
Huexoculco	*		* **	***	*
Chimal	*	*	***		
Cuautlalpan	* **			***	* cp
Cuautzingo	* **	* **	* **	***	*
Huitzotoco	*	*	*	***	*
Huitzilcingo	*	*	***	***	* cp
Tezompa	*	*	*	***	*
Tezoquianpan				***	*
Tlapala	*	*	***	***	*
Sn Martín Xico	*				
Amalinalco	*				
AMECAMECA					
Bº San Juan					cp
Cuautenco	*	*	*		cp
Huehuecalco	*	*	*		cp
Zentlalpan	*	*	***	***	* cp
Nexapa			***	***	* cp
Chalma	*		***	***	* cp
Soyatzingo	*	*	*	***	* cp
ATLAUTLA					
Tlalamac	*	*	*	* **	*
Tehuistitlán	*	*	***	***	*
Tepecoculco	*	*	*	***	*
AYAPANGO					
Poxtla	*	*			
Pahuacán	*	*			cp
Tlampa	*				
COCOTITLÁN					
Metla	*	*	***		
ECATZINGO					
Tlacotompa	*	*	*		
Tecomaxusco	*		*		

CUADRO 1. Distrito de Chalco. Servicios escolares en pueblos sujetos, según municipios 1886-1923 (continuación)

	1886	1910	1920	1922	1923
IXTAPALUCA					
Acuautla	* **	* **	* **	***	*
Ayotla	* **	* **	* **	***	*
Coatepec	* **		* **	***	*
Tlapacoya	*	*	*	***	*
Tlapizahua	*	*	*		
JUCHITEPEC					
Cuajingo	*	*	***	***	***
OZUMBA					
Chimalhuacán	*	*		***	*
Chimalpa			*		
Mamalhuazucan	*		***	***	*
Teacalco	*	*	***		
Tlacotitlán					cp
TEMAMATLA					
Reyes Zula	* **	* **	* **		
TENANGO					
Tepopula	*				cp
Coxtocan	*				
TEPETLIXPA					
Cuecuetatitla	*	*	***		
Nepantla	*	*	*		
TLALMANALCO					
Rio Frío	*	*	*	***	*
San Antonio	*	*	***		cp
Santo Tomás	*		***		cp
Atzacualoya	*	*	***	***	* cp
Tlalmimilolpan	*				cp

Fuente: Elaboración propia. (*)Escuela Estatal de Niños; (**) Escuela Estatal de Niñas; (***) Escuela Estatal de Mixta; (cp) Casa del Pueblo Federal.

CUADRO I BIS. Distrito de Texcoco. Servicios escolares en pueblos sujetos, según municipios 1886-1923

	1886	1910	1920	1922	1923
TEXCOCO					
Lavaderos		*	*		
Coatlinchán	*	**	*	**	*
Cuautlalpan	*	*		***	* cp
Chapingo					cp
Huexotlá	*	*	*	***	* cp
La Magdalena	*	*	* **	* **	* cp
Montecillo	*				
Nativitas	*	*	***	*	*
Pentecostés	*	*	*		
Purificación	*	**	* **	* **	*
San Bernardino	*				cp
Santa Catarina	*	*	*	***	*
Santa Cruz de Arriba	*	*			cp
San Dieguito	*		*	***	
San Jerónimo	*		*	***	*
San Joaquín	*				
San Juan Tezontla	*				*
San Miguel Tlaíxpan	*	**	* **	* **	*
San Simón	*	*	*		cp
Tecuanulco	*		***	***	*
Tequesquihuac	*		***	***	*
Tocuila	*	*	*	*	*
Tulantongo	*				
San Diego	*				
ACOLMAN					
Cuanalan	*	*	*	***	*
Chipiltepec	*	*	*	***	*
Tepexpan	*	*	*	* **	*
Totolcingo	*				
San Marcos	*	*	*		
San Bartolo		*	*		
Santa Catarina	*	*	*		
Xometla	*	*	*	***	*

CUADRO 1 BIS. Distrito de Texcoco. Servicios escolares en pueblos sujetos, según municipios 1886-1923 (continuación)

	1886	1910	1920	1922	1923
ATENCO					
Acuéxcomac	*	**	*	**	*
Hacienda Grande					
Ixtapan	*	**	*	**	*
Nexquipayac	*	**	*	**	***
Zapotlán					***
CHIAUTLA					
Chimalpa	*				
Ocopulco	*	*	*		
San Lucas	*				
Tepetitlán	*		*		
Tlaltecahuacan	*				cp
CHICONCUAC					
Cuauhmimilolco			***	*	*
San Pablo	*				cp
Santa María	*				cp
CHIMALHUACÁN					
Barrio San Juan				*	**
San Agustín	*	*	***	***	*
S. Lorenzo Chimalpa	*	*	*	***	*
Xochiaca	*	*	*	***	* cp
Xochitenco	*	*	***	*	**
LA PAZ					
La Magdalena	*	* **	*	***	* cp
Santa Magdalena.			*		
S. Sebastián Chimalpa			*	***	*
TEOTIHUACAN					
Atlatongo	*		*		***
San Francisco		*			
Zacualuca		*		***	
Santa María Coatlán					***

CUADRO 1 BIS. Distrito de Texcoco. Servicios escolares en pueblos sujetos, según municipios 1886-1923 (continuación)

	1886	1910	1920	1922	1923
TEPETLAOXTOC					
Apipilhuasco	*	* **	*	***	*
Xolalpan	*	*	*		
San Bernardo	*	*			
Totolapan	*	*	*		cp
TEZOYUCA					
Tequisistlán	*	*	*		cp

Fuente: Elaboración propia a partir AHEM y AHSEP. (*) Escuela Estatal de Niños; (**) Escuela Estatal de Niñas; (***) Escuela Estatal de Mixta; (cp) Casa del Pueblo Federal.

c) Poco menos de una tercera parte de las Casas implantadas (28.5 %) se estableció en localidades no escolarizadas por el poder público, por lo menos desde 1910. Únicamente esta fracción cumplió con los criterios de compensación y complementariedad aducidos.¹⁰

Un análisis arraigado¹¹ de la lógica de esta implantación federal permite notar dos aspectos muy interesantes. Por una parte, que la escolarización de los primeros años careció del carácter compensatorio a que la obligaban las Bases para el Establecimiento de Casas del Pueblo, ya que cerca de 70 % de los establecimientos se ubicó en espacios donde la escuela pública existía *de facto*, hallándose, en algunos casos, sólo momentáneamente suspendida. Por otra, merece destacarse una cierta concomitancia estadística (enteramente coherente con indicios históricos de carácter cualitativo) que nos

¹⁰ Estas proporciones resultan del conteo de las Casas que se ajustan a cada clasificación divididas entre las 35 que, en total, se establecieron en pueblos sujetos a cabecera municipal en el territorio de los Distritos. A esas 35 habría que agregar otras cuatro Casas del Pueblo establecidas en las cabeceras municipales de Atenco, Chiautla, Chiconcuac y Amecameca (véase mapa 2).

¹¹ Llamo análisis arraigado al procedimiento metodológico que persigue observar el despliegue de la política en el registro local que ésta tuvo. Me parece que tal estrategia reconstructiva permite superar ciertas limitaciones presentes en los estudios historiográficos en cuanto a poder realizar afirmaciones sobre la lógica de la expansión federal, sus ritmos y dinámicas de implantación territorial, como argumentaremos en lo sucesivo.

revela una demanda local por la escuela claramente presidida por el ideal de la separación de sexos y el modelo “de cabecera” instituido por la escolarización regional habida durante el Porfiriato.¹² Al ver de nuevo los cuadros, es posible observar en ellos el modo en que la inserción de las Casas del Pueblo produjo una reconversión local del servicio escolar provisto por el gobierno del Estado de México. Nótese el caso de aquellas localidades que, de contar con escuela mixta estatal (anotada en el cuadro con ***) en el lapso 1920-1922, la convirtieron en escuela unisexual para niños (anotada con *), tras la implantación federal. Coexistían, a partir de entonces, dos planteles en los pueblos: uno estatal (de niños) y otro federal (mixto, en teoría, pero al que los vecinos remitían esencialmente a las niñas).

Evidencias de una sociedad agraria que acudía al encuentro con la federación con una definida agenda cultural en materia de separación de sexos y relaciones de género en las prácticas de enseñanza, se desprenden, por ejemplo, de encuentros como el acaecido en la Casa del Pueblo de Santa María, municipio de Chiconcuac, en octubre de 1924, cuando el misionero Federico Corzo se reunió con los vecinos para tratar el problema de la creciente inasistencia escolar. 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 estubieran [sic]

¹² Un modelo pareció moldear la representación ideal sobre institución escolar que poblabla la mente del campesinado nacional hacia las primeras décadas del siglo pasado: el de las cabeceras municipales, espacios donde la institución había, mal que bien, editado su desarrollo más acabado: separación de sexos, graduación, ritualidad cultural, etcétera. La cultura escolar desarrollada en las cabeceras municipales durante la escolarización porfiriana, se convirtió en el modelo al que aspiraban los pobladores de pueblos y barrios del *hinterland* municipal, que se erigieron en un supuesto importante para la recepción cultural del proyecto escolar federal. Particularmente, Elsie Rockwell se ha detenido en el análisis de cómo ese modelo escolar “de cabecera” condicionó la recepción de la pedagogía federal. Véase Elsie Rockwell Richmond, “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.

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.¹³

También salen a relucir, en la argumentación popular por el establecimiento de una escuela federal, el problema de la intermitencia y otras irregularidades del servicio escolar estatal, hecho que muestra el extendido inconformismo social 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 Secretaría de Educación Pública para que establezca planteles escolares. Mejores maestros, mejor enseñanza, mejor conocimiento, sintetizan las ideas que caracterizan esta primera fase del proceso federalizador, al modo en que las figuras de la ideología y la lucha social articularian los discursos populares 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 implantación 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 pagarlos, pues aun 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

¹³ AHSEP, expediente 774.15.

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.¹⁴

Además del deseo por la situación de la Cabecera, un anhelo por lo foráneo como símbolo de estatus superior produce imágenes discursivas como éstas, ocasionalmente ingenuas, aunque dotadas 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 competente”; “Profesores de México” –como expresivamente decían en 1923 los vecinos de Chimalpa, Chiautla, al secretario de Educación José Vasconcelos–,¹⁵ forman parte del imaginario al que apela la argumentación popular que se acoge la política federal durante esta etapa en que las escuelas de la Secretaría de Educación Pública aparecían claramente imbuidas de propósitos de desanalfabetización y elevación cultural de la gran masa olvidada del pueblo, a diferencia del contexto sociocultural que enmarcaría la escolarización a partir de 1926, cuando la Secretaría impulsó ideologías de movilización social y política en función de la centralización del poder en el Estado nacional posrevolucionario.

No obstante esos rasgos de neutralidad axiológica, la implantación de las Casas del Pueblo 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 incorporar pueblos servidos por escuelas del gobierno estatal y por la intrusión política y jurisdiccional de la federación, fue abriéndose paso hasta provocar una enérgica reacción del gobierno local en torno al proceder de la SEP en el cumplimiento del contrato establecido.

¹⁴ AHSEP, DER, exp. 29.

¹⁵ Quejándose de una maestra local, los vecinos señalaban a Vasconcelos “y usted debe de comprender que esta señora burla las disposiciones de usted, pues usted ha ordenado que los profesores de estas escuelas deben de venir de México”. AHSEP, DCI, exp. 42.5.

Evidencia de relaciones de concurrencia entre ambas redes escolares, las brinda claramente la nota quejosa que dirigió el gobierno estatal a la Secretaría de Educación Pública el 21 de enero de 1924, señalando 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”. Tales inconvenientes llevaban al Ejecutivo mexiquense a solicitar de la Secretaría ceñir su expansión escolar a las siguientes indicaciones: a) no establecer sus escuelas en las cabeceras municipales; b) establecerse allí donde el gobierno estatal no pueda sostener planteles; c) dar aviso al gobierno del estado de las solicitudes de implantación que reciba de parte de los pueblos; d) gestionar previamente con el ejecutivo estatal la ocupación de locales escolares de su propiedad, o de propiedad municipal, no considerar autoridades competentes para dar paso al establecimiento de escuelas a los Comisarios pueblerinos, ni a los vecinos de los pueblos ni a los H. Ayuntamientos.¹⁶

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 las cabeceras municipales.

En el terreno local comenzaban a mostrarse signos de conflicto en torno al nuevo actor institucional. Por un lado, los misioneros incurrián en ocasiones en desacato con 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 Atemecameca.¹⁷ Esa autonomía ponía en evidencia de los pobladores que la escuela federal actuaba fuera de los esquemas de mando tradicionales, tomando decisiones al margen de la burocracia central y de las

¹⁶ AHSEP, DCI, exp. 770.16.

¹⁷ AHSEP, DCI, exp. 42.3.

presidencias municipales, hecho que, sin duda, hacia evidente el proceso de recomposición del poder político que operaba en el México posrevolucionario, que afectaba no sólo la autonomía de los gobiernos locales dentro del pacto federal, sino 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:

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 [...] 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.¹⁸

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 autoridad local (que, al actuar de esa manera, editaba sustantivamente lo postulado en la idea constitucionalista del

¹⁸ AHSEP, exp. 770.16.

municipio libre, al menos en lo que a autonomía jurisdiccional respecta). Un cierto temor a la intromisión del poder federal en las cabeceras subyacía al interés por que la SEP –esa *cristalización institucional* del Estado nacional, utilizo el concepto de Oszlak¹⁹ saliese de ellas.²⁰

Aunque se retiraría de las cabeceras municipales donde se había implantado hasta 1924, en los años posteriores la Secretaría proseguiría expandiendo sus planteles de acuerdo con las consideraciones jurídicas con que había dado respuesta a las quejas del gobierno mexiquense, hecho que seguiría produciendo fricciones con las autoridades locales.²¹ Durante los años que siguieron a la nota de 1924, el crecimiento de la escuela federal en pueblos y barrios de la región de Texcoco y Chalco fue sostenido, pasó de las 39 Casas del Pueblo que operaba en 1923 a las 72 Escuelas Rurales Federales que sostenía en 1935, a inicios de la profundización del proceso de federalización durante el cardenismo. Hacia mediados de los cuarenta, la Secretaría controlaba un total de 100 planteles. Los mapas 3 y 4 revelan los rasgos geográficos de esa expansión.

Así, como se desprende, el Contrato signado por el gobierno mexiquense en 1922 operó claramente como un mecanismo de traslado de espacios escolares estatales hacia la jurisdicción federal. Llamada a ejercer una acción supletoria, la expansión escolar de la

¹⁹ Oscar Oszlak, *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*, núm. 2, vol. 4, Buenos Aires, Estudios CEDES, 1982.

²⁰ Muestra elocuente del interés del gobierno local por mantener a la SEP lejos de las cabeceras municipales lo es el convenio suscrito en diciembre de 1926, mediante el cual la Secretaría acordó transferir al sistema escolar estatal las 19 escuelas primarias que sostenía en cabeceras municipales, recibiendo, a cambio, la totalidad de las escuelas rurales estatales de los Distritos de Ixtlahuaca, Jilotepec, Lerma, Tenancingo, Tenango del Valle, Toluca y Valle de Bravo, que sumaban 63. AHSEP, DFE, caja 1155.

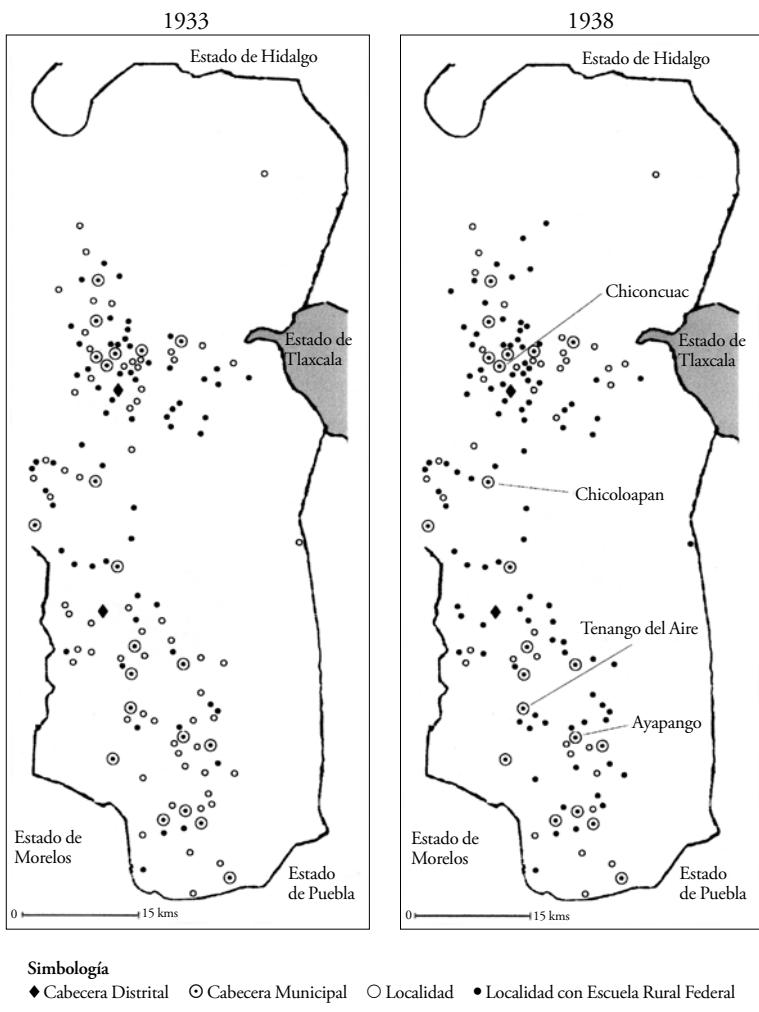
²¹ La respuesta que dio Enrique Corona Morfín, jefe del Departamento de Cultura Indígena de la SEP a la queja del Gobierno del Estado de México que hemos comentado, transmitía opiniones del oficial mayor de la Secretaría, según el cual: “Desde el punto de vista jurídico el caso no presenta dificultad 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”. En suma, la jurisdicción federal tenía potestad suprema para desplegar su accionar en el territorio de los estados. AHSEP, DCI, exp. 770.16.

MAPA 3. Escuelas Rurales Federales en localidades de los Distritos de Texcoco y Chalco 1925-1929



Fuente: AHSEP, expedientes diversos.

MAPA 4. Escuelas Rurales Federales en localidades de los Distritos de Texcoco y Chalco 1933-1940



Fuente: AHSEP, expedientes diversos.

Secretaría tendió, desde el origen, a desplazar a la red escolar estatal, que federalizó muchas de sus unidades. En el largo plazo (1922-1940) ese proceso operaría tanto bajo la lógica de los acuerdos concertados entre cúpulas burocráticas –como el que acaba de citarse–, como mediante la transferencia paulatina de planteles aislados, promovida desde abajo por grupos de vecinos interesados en aliarse con la federación para obtener bienes de naturaleza pedagógica, política y social. Ése sería, en esencia, el carácter de la federalización de la enseñanza en estos dos Distritos del Estado de México: un proceso de redistribución social de espacios legítimos para la enseñanza, en el que viejas y nuevas alianzas sociales se articularían en relación con los asuntos del fomento escolar, y gestan una nueva forma de relación entre lo local y el Estado nacional.²²

El crecimiento de la escuela rural federal se produjo en estrecha interacción con la red escolar sostenida por el gobierno del Estado de México, existiendo en la expansión de ambas redes escolares una suerte de relación inversa: a medida 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 decrecimiento de la otra, sino que tuvo siempre un polo dominante que fue el federal. En este sentido, más que efectuar directamente una ampliación de la frontera educativa –que estaba llamada a hacer, en virtud de los contratos firmados con el gobierno local–, la escolarización federal tuvo el efecto de desplazar las escuelas del gobierno del Estado de México de espacios que éste tradicionalmente había venido sirviendo hacia territorios hasta entonces marginados del servicio escolar público. Así, mientras que en 1923 la red estatal comprendía escuelas en 57 localidades rurales, en 1947 éstas se hallaban únicamente en 35. Pocas de las localidades servidas entonces por el gobierno del estado pertenecían al padrón original

²² Un análisis de las nuevas relaciones jurisdiccionales y micropolíticas gestadas en las localidades por la Escuela Rural Federal se encuentra en Juan Álfonseca Giner de los Ríos, “El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal”, en *Memoria, Conocimiento y Utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005, 63-90.

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 2, que expresa la estructura territorial seguida por el proceso de federalización, captada en cortes históricos a lo largo de los años que corren entre 1923 y 1947. Cada corte registra el número de pueblos escolarizados por una u otra red en los municipios de los Distritos.

El cuadro permite apreciar rasgos de interés en cuanto a valorar el impacto global que la escolarización federal comportó en zonas rurales de los Distritos. En él podemos notar:

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 pública (estatal y federal) creció en ese lapso cerca de 28 %; en los de Texcoco el crecimiento fue mayor, alcanzando 63 %.

b) 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 significativo. La contracción fue más acentuada en los municipios del distrito de Chalco, que de tener 26 escuelas estatales en 1923 terminó con 11 en 1947. En los de Texcoco, la contracción de la red no fue tan brusca gracias a que el gobierno del estado pudo expandir sus planteles en municipios débilmente escolarizados antes de 1922 como Teotihuacán, Acolman y Tepetlaotoc. El impacto de la federalización, hasta 1947, puede caracterizarse entonces como el de un crecimiento dinamizado por los procesos de *sustitución y desplazamiento* de la red estatal.

c) El alcance y el significado históricos que este proceso de escolarización pudo tener, en términos de una historia regional de la escuela de largo plazo. Si consideramos que, hacia 1886, existían en el territorio de los Distritos unos 95 pueblos sujetos escolarizados (véanse cuadros 1 y 1bis), la expansión escolar federal tuvo mayormente un carácter *restitutorio*, ya que el aporte que hacían sus escuelas al servicio escolar general hacia mediados de los años veinte, apenas había ayudado a rebasar el número de pueblos que contaron

CUADRO 2. Distritos de Texcoco y Chalco. Número de localidades con escuela pública, según municipio y sistema escolar*

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								
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
Chimalhuacán	5	1	3	2	3	3	—	5
La Paz	2	1	2	1	1	1	1	1
Teotihuacán	1	—	2	—	6	2	5	4
Tepetlaoctoc	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

Fuente: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Archivo Histórico del Estado de México (AHEM); diversos expedientes. * Excluye cabeceras municipales.

con escuela en el año 1886. Al final del periodo, la acción escolar conjunta de ambas redes había incorporado 40 nuevas localidades al proceso escolar, lo que sin duda representó una situación distinta de 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.

EL AVANCE TERRITORIAL DE LA ESCUELA RURAL FEDERAL Y LOS PROCESOS DE CONCURRENCIA ENTRE REDES ESCOLARES, 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 otro, la que se relaciona con el 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 rupturas, 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 pocos 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 entendiendo como procesos de federalización de la enseñanza.

Complejo, quizás, en cuanto a la obtención seriada de registros confiables, el recurso al análisis longitudinal es extremadamente sencillo en el plano conceptual, pues consiste en el simple registro, año con año, de la permanencia en la actividad escolar federal en los pueblos donde ésta fue implantándose. Tal registro nos conduce, 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* expresa cierto grado de éxito de la escuela federal. Aunque volveremos sobre estos tipos de trayectoria, los cuadros 3 y 4 describen las verificadas por las escuelas de Texcoco y Chalco.

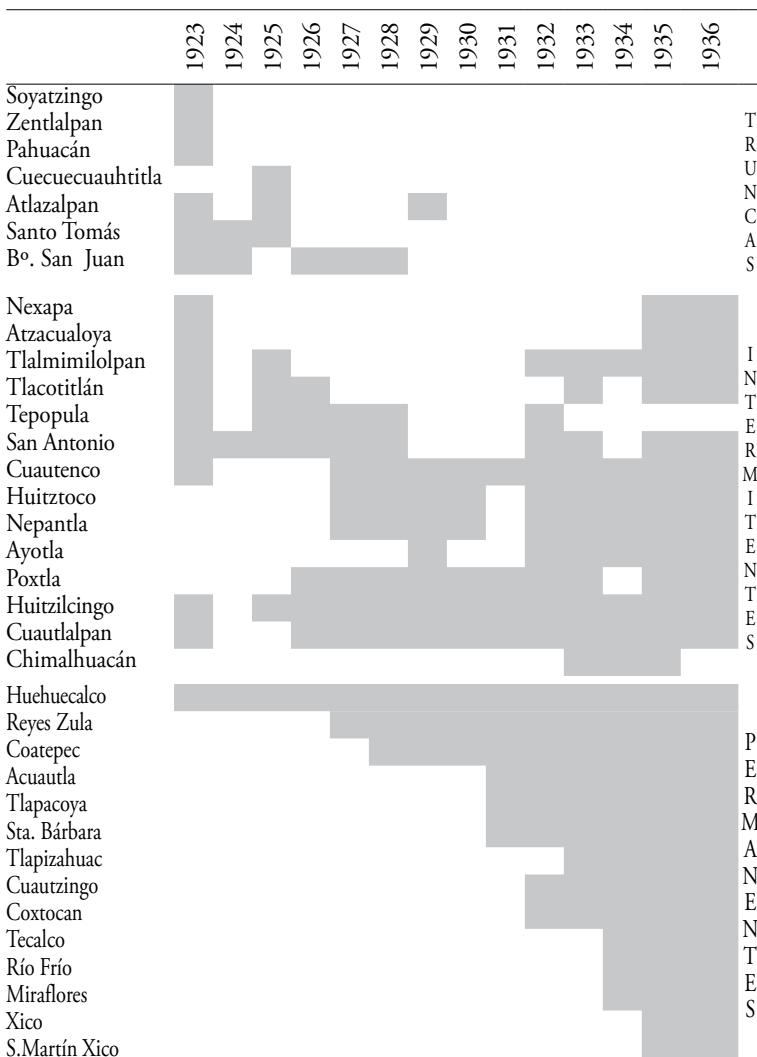
Es interesante apreciar en los cuadros lo siguiente:

a) La presencia de un núcleo importante de pueblos en los que la Escuela Rural fracasó. Dieciocho, de los ochenta y ocho pueblos registrados en los cuadros, vivieron la circunstancia de recibir escuela federal para dejar de tenerla al cabo de algunos años de modo definitivo (al menos hasta 1936). Esas trayectorias *truncas* comprendieron poco más de 20 % de las implantaciones.

b) La presencia de una mayoría de trayectorias de carácter *intermitente*, donde el proceso escolar federal se vio ocasionalmente interrumpido. Ocasionalmente, algunas interrupciones ocurrieron por espacio de hasta cinco años, retornando eventualmente la localidad al servicio federal. En algunas localidades, tales rupturas sucedieron en más de una ocasión. Cerca de la mitad de las implantaciones (45.4 %) describió ese tipo de trayectoria.

c) El hecho de que las implantaciones con carácter *permanente* representasen un segmento relativamente minoritario de las trayectorias de los planteles federales, esta circunstancia comprometió alrededor de un tercio de las escuelas (34 %).

CUADRO 3. Trayectorias Longitudinales Escuelas Rurales Federales
Distrito de Chalco

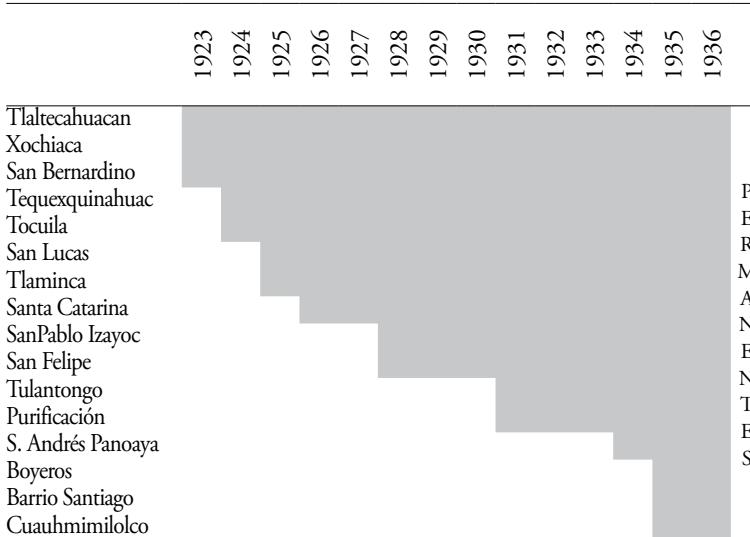


Fuente: Elaboración propia a partir de AHSEP.

CUADRO 4. Trayectorias Longitudinales Escuelas Rurales Federales
Distrito de Texcoco



Fuente: Elaboración propia a partir de AHSEP.

CUADRO 4. Trayectorias Longitudinales Escuelas Rurales Federales
Distrito de Texcoco (continuación)

Fuente: Elaboración propia a partir de AHSEP.

Es posible explicar esas trayectorias históricas con base en evidencia empírica que documenta incidentes en la relación entre la escuela y la comunidad que marcaron de esa forma su impronta. Hemos referido en otros escritos la calidad y circunstancia de muchos de esos incidentes en la vida de los planteles federales: negociación fallida de la separación de los sexos en la escuela; conflicto entre agendas culturales respecto del contenido de la instrucción escolar; conflictos de orden jurisdiccional, pugnas faccionales, etcétera. Persistentes conflictivas culturales, políticas y micropolíticas, marcaron su impronta en la trayectoria de las escuelas federales, definiendo los alcances de su arraigo local, su salida o su permanencia en los pueblos.²³ Esas

²³Véase Juan Alfonseca Giner de los Ríos, “El papel de las Juntas..., pp. 63-90; Juan Alfonseca Giner de los Ríos, “Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940”, en Lesvia Rosas Carrasco, coord., *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos, 2006, 113-158.

conflictivas socioculturales determinaron la marcha de los planteles hacia la institucionalización, producen las interrupciones visibles en la progresión longitudinal del cuadro, donde también son perceptibles las debidas a las coyunturas de politización de la pedagogía federal (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–).

Estos aspectos son para un análisis posterior, centrémonos, ahora, en lo que puede decirnos este conjunto de trayectorias escolares en términos de configuración de tendencias historiográficas regionales en el 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.

Constituye también un rasgo relevante 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 fueron pocos los que llegaron a hacerlo en tres ocasiones, e incluso, en cuatro, como Totolapan (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 de un modo incremental, de acumulación paulatina de planteles sobre un padrón creciente estable de pueblos, sino que se verificó de modo discontinuo, se mudaron las escuelas de un pueblo a otro.

La historiografía regional reciente coincide en señalar la presencia de rasgos similares a los apuntados. De modo general, los distin-

tos estudios han destacado la forma en que las nuevas orientaciones pedagógicas y políticas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública concitaron un extendido proceso de resistencia sociocultural que contuvo y negoció con el actor federal la naturaleza de la agenda cultural que pretendía recibir de sus escuelas. Conflicto, resistencia, contestación, negociación, apropiación, etcétera, constituyen conceptos que esa historiografía ha convalidado empíricamente al caracterizar las dinámicas de la expansión educacional de la federación durante la posrevolución, dejándonos en claro que procesos de ese carácter tendieron a modelar el avance escolar de la Secretaría.

Sin embargo, puede considerarse que un aporte potencial del método de análisis longitudinal que acabamos de mostrar radica en 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 sus transformaciones.

Sabemos que hubo graves conflictivas sociales en torno a la escuela; sabemos en qué consistieron, cuáles fueron sus objetos y en qué, 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 quedaban, en efecto, 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, retornaban posteriormente, para ocasionalmente volver a rehuir después.²⁴

Retornando al análisis sobre las trayectorias de avance de las escuelas por el territorio regional, puede adicionalmente señalarse que

²⁴ Ésa es la reconstrucción que posibilita el análisis arraigado del proceso de escolarización, en esta dimensión no ha incurrido la gran mayoría de los estudios existentes, cuyas aseveraciones sobre el curso territorial del proceso de federalización escasamente han rebasado el nivel de los grandes agregados regionales.

éstas mantuvieron estrecha relación con procesos de concurrencia entre redes escolares. Las trayectorias *truncas* o *intermitentes* no implicaron el que los pueblos dejaren de contar con escuela; la interrupción del servicio escolar federal (esos espacios en blanco que figuran en los cuadros 3 y 4) fue usualmente seguida del establecimiento de escuelas dependientes del gobierno del estado o de escuelas sostenidas por particulares.²⁵

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 argumentado antes sobre la lógica de implantación de Casas del Pueblo en el lapso 1922-1923 y su aparente relación con el interés de los pueblos por el establecimiento de servicios de enseñanza separados para cada sexo, es útil también para ilustrar las dinámicas de concurrencia entre sistemas escolares que modelarían el derrotero educacional de numerosas localidades a lo largo de estos años. Como ocurrió en los inicios de la implantación federal, cuando corrientes locales de posiciona-

²⁵ Acevedo ha llamado la atención sobre el hecho de que, en el análisis de la escolarización posrevolucionaria, los historiadores no hayan siempre valorado el concurso de otras redes escolares, como las sostenidas por los municipios en la Sierra Norte de Puebla, cuyos recursos pudieron fundirse –y confundirse– con el proceso de federalización de la enseñanza, adjudicándosele a la Secretaría de Educación Pública un crédito desmedido en el esfuerzo educacional posrevolucionario. A esa valoración pendiente debería sumarse la de nuestra relativa ignorancia sobre lo que comportó en el proceso el concurso de la escolarización privada (concretada en el mundo de la ruralía, las más de las veces, por prácticas de tipo domiciliar), con base en la cual los pueblos resistieron y negociaron sus agendas pedagógicas de modo tan activo (y eficiente) durante el largo excuso federalizador. El involucramiento de la red privada aportaría un nuevo elemento de juicio sobre las debilidades estructurales del Estado nacional, la dinámica local de apropiación de la escuela y los procesos de formación del Estado. Los pueblos no sólo modelaron la inserción federal mediante la puesta en juego eventual de su lealtad a la red estatal –como se verá más adelante– sino que involucraron continuamente sus propias iniciativas escolares autónomas, pagando profesores domiciliarios según la naturaleza del servicio que pretendían obtener. Véase Ariadna Acevedo Rodrigo, “Dinámicas, procesos y alcances de la federalización educativa ca. 1922-1950. Acercamientos desde la historiografía regional”, ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Xalapa, Veracruz, 26, 27 y 28 de noviembre de 2008.

miento cultural jugaron un papel activo en el ingreso del nuevo actor escolar, durante los restantes años veinte y durante los treinta, tales corrientes se mostrarían capaces de provocar la permanencia o la salida de los planteles de la Secretaría de Educación Pública.

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 zonales 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 [...] Comisarios, 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 para las Escuelas Rural del Estado y Rural Federal cuyo resultado consta en las listas que acompañan esta Acta.

El 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 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 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.²⁶

A pesar del resultado adverso del plebiscito, la Escuela Federal lograría instalarse ese mismo año en Cuatzingo (véase cuadro 3), con el apoyo del núcleo de vecinos que votó a su favor, hecho que profundizó tensiones faccionales que tenderían en el futuro a agravarse.

Sin embargo, muy cerca de allí, en el pueblo de San Pablo Atlazalpan, Chalco, donde pocos días antes había tenido lugar un plebiscito similar, 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 quizás 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 qué razones.²⁷

Claros u oscuros en tanto expresión de los motivos auténticos de los pueblos, tal tipo de eventos tramaron definidas relaciones de concurrencia entre los dos sistemas escolares, que marcaron su impronta en la trayectoria de la red de escuelas sostenida por la federación. Trece de las 18 localidades que desertaron definitivamente del servicio federal consignadas en los cuadros 3 y 4, se incorporaron (o regresaron), casi inmediatamente, a la red estatal, que sostendría sus escuelas en lo sucesivo. Muchas de las que mantuvieron plantel federal de modo intermitente, trocaron coyunturalmente al servicio

²⁶ AHSEP, caja 876, expediente sin catalogar.

²⁷ AHSEP, caja 900, expediente sin catalogar.

del gobierno estatal tras desahogar procesos de orden tanto pedagógico como político.²⁸

Dinámicas de ese tipo fueron pautando los procesos de implementación de la red escolar federal, definiendo las trayectorias territoriales que ésta seguiría y el ritmo con el que irían arraigándose sus planteles. Todavía a finales de los 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 con la representación de un proceso de acumulación de carácter incremental.

REFLEXIONES FINALES

La historia escolar de la Secretaría de Educación Pública en los Distritos de Texcoco y Chalco verificó entre 1922 y 1940 una dinámica de expansión territorial basada en el crecimiento por sustitución y desplazamiento de la red escolar del gobierno estatal. Frente a lo que aquí hemos dado en llamar “vías de federalización” (absorción, compensación complementaria), la lógica de la expansión verificada en la región permite afirmar que ella tuvo un peculiar registro de interacción entre cultura escolar y poder, que no se editó en las 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 educacional careció de marcos culturales y prácticas de apropiación y uso de la escuela.²⁹

²⁸ Plebiscitos vinculados con el tema de la separación de los sexos tomaron también lugar en Tlacotitlán (Ozumba), San Jerónimo (Texcoco) y Tepopula (Tenango del Aire).

²⁹ Vaughan ha enfatizado la preeminencia de la herencia cultural de la escuela porfiriana en las trama de la apropiación escolar de las cuatro regiones sociales que pone bajo

Producto de diferentes configuraciones socioculturales, las distintas lógicas de implementación de la política general de federalización de los sistemas escolares que ha venido documentando la historiografía reciente bien merecen el desarrollo de análisis basados en la comparación histórica, que nos auxilien en la tarea de construir una explicación más profunda de los procesos generados por la política educacional del Estado nacional posrevolucionario y del impacto real que ésta tuvo en la estructuración general del sistema educativo nacional.

En la producción de esa futura teoría sobre la federalización posrevolucionaria sería interesante considerar:

1. 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 (Méjico, 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 escolares? ¿Qué nos diría todo ello en cuanto a una percepción diferenciada del cambio social inducido por la política federal?

2. Una profundización de los hallazgos de la historiografía regional de la escolarización posrevolucionaria reciente, basada en metodologías arraigadas de reconstrucción del desarrollo escolar en su dimensión territorial y topográfica. Se precisa conocer cómo y sobre qué tejidos escolares preexistentes avanzó la federalización, ante la evidencia creciente que arroja la investigación regional en cuanto a

comparación, mostrándonos como operó la federalización en diferentes contextos socioculturales. En zonas con tradición escolar sedimentada durante el porfiriato, la escuela federal encontró resistencias culturales que no se hallaron presentes en los casos donde la expansión avanzó sobre núcleos sin historia escolar o cuyas historia demográfica hizo que no pendieran controversias de interés sobre los asuntos de la escuela. Véase Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 2000.

que la política escolar de la Secretaría de Educación Pública no subordinó su dinámica de localización territorial al interés presunto de la compensación complementaria.

3. ¿Cuándo y quién escolarizó la marginalidad escolar a la que la Revolución “hizo justicia”? En las regiones poblanas que ha estudiado Acevedo pareció ocurrir algo parecido a lo que aquí mostramos: la federalización no tuvo rasgos de compensación complementaria, llevó el Estado nacional posrevolucionario sus políticas educacionales a sectores no carentes de escuela. En el caso de los Distritos de Texcoco y Chalco, resultó no ser el Estado posrevolucionario el que llevó la escuela a los pueblos marginados de ella, sino el poder político estatal.

FUENTES

Archivo Histórico del Estado de México (AHEM)

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Fondos: Departamento de Cultura e Incorporación Indígena (DCI); Departamento Escuelas Rurales (DER); Dirección Federal de Educación en el Estado de México (DFE)

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO RODRIGO, Ariadna, “Time and discipline in Mexico rural schools, 1921-1934”, tesis de maestría, Departamento de Historia, Universidad de Warwick, Gran Bretaña, 2000.

_____, “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.

_____, “Dinámicas, procesos y alcances de la federalización educativa *ca.* 1922-50. Acercamientos desde la historiografía regional”, ponencia presentada en el xi Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Xalapa, Veracruz, 26, 27 y 28 de noviembre de 2008.

ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan, “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes”, en Alicia Civera Cerecedo,

- coord., *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, El Colegio Mexiquense, 1999, 355-394.
- _____, “El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal”, *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, núm. 1, enero-junio, Morelia, 2002, 15-25.
- _____, “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*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005, 63-90.
- _____, “Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940”, en Lesvia Rosas Carrasco, coord., *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos, 2006, 113-158.
- _____, “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 de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2011.
- ARNAUT SALGADO, Alberto, *La federalización educativa en México. 1889-1994*, México, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, 1998.
- BERTELY BUSQUETS, 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.
- GUERRA MANZO, 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*, núm. 15, enero-junio, México, 1998, 112-134.
- 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.
- LOYO BRAVO, Engracia, “Popular reactions to the Educational Re-

- forms of Cardenismo”, en W. Beezley, C. English, W. French, *Rituals of rule, rituals of resistance*, Wilmington, Delaware, SR Books. 1994, 247-260.
- _____, “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, 113-136.
- ROCKWELL RICHMOND, Elsie, “Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940”, tesis de doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1996.
- _____, “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, 301-324.
- OSZLAK, Óscar, *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*, núm. 2, vol. 4, Buenos Aires, Estudios CEDES, 1992.
- VAUGHAN, Mary Kay, “The educational project of the Mexican Revolution: the response of local societies (1934-1940)”, en J. Britton, ed., *Molding the hearts and the minds: Education, communications and social change in Latin America*, Wilmington, Scholarly Resources, 1994, 213-246.
- _____, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 2000.

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 19 de febrero de 2014

FECHA DE APROBACIÓN: 15 de julio de 2014

FECHA DE RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 17 de septiembre de 2014