

LA APROPIACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR LA ACCIÓN EN ESCUELAS RURALES FEDERALES DE TEXCOCO Y CHALCO, 1922-1940

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

Resumen:

Este trabajo trata sobre procesos de apropiación sociocultural del proyecto escolar federal verificados en localidades rurales del oriente del Valle de México durante la expansión de la Secretaría de Educación Pública entre 1922 y 1940. En él se documentan incidentes de conflicto cultural de vecinos y usuarios del servicio escolar con la llamada *pedagogía de la acción* practicada en las escuelas federales. El análisis se centra esencialmente en el conflicto en torno a las prácticas de *enseñanza para la vida*, la coeducación y la ampliación y el fomento del nuevo dispositivo que debía comprender la escuela inspirada por esa pedagogía. El análisis de los incidentes permite apreciar no solo las formas de resistencia generadas por el inconformismo rural sino los procesos de negociación que moldearon la apropiación cultural local del proyecto escolar.

Abstract:

This paper addresses processes of sociocultural appropriation in the federal school project, as verified in rural locations in the eastern part of the Valley of Mexico, during the expansion of the Secretariat of Public Education between 1922 and 1940. Documentation includes incidents of cultural conflict involving neighbors and users of schools featuring the so-called pedagogy of action used in federal schools. The analysis is centered fundamentally on the conflict surrounding practices of teaching for life, coeducation, and the growth and encouragement of the new measures that schools inspired by such pedagogy were expected to understand. The analysis of incidents reveals not only the forms of resistance generated by rural nonconformity but also the negotiating processes that molded the local cultural appropriation of the school project.

Palabras clave: historia de la educación, educación rural, innovaciones pedagógicas, cambio cultural, política educativa, México.

Keywords: history of education, rural education, pedagogical innovations, cultural change, educational policy, Mexico.

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos es profesor-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ex Rancho Los Uribe s/n, col. Santa Cruz Atzacapotzaltongo, 50030, Toluca, Estado de México, México. CE: j_alfonseca@yahoo.es

Introducción

En marzo de 1930, en la villa de Sultepec, cabecera del distrito mexiquense del mismo nombre, situada a unos 350 kilómetros de distancia del escenario que se aborda en este escrito, los fundadores de la *Sociedad Pro-Maestro Rural Federal* daban a conocer unos Estatutos entre los que se leía:

4º- Se gestionará de la Superioridad todo el apoyo para que en caso de deficiencia 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.¹

Como sus pares de otras regiones, los maestros sultepequenses decidían coaligarse para elevar a la autoridad laboral preocupaciones sobre debates que tomarían lugar en la Asamblea Nacional de Educación que se celebraría en el mes de agosto de ese año, donde se analizarían temas neurálgicos como el del concurso de la autoridad estatal y municipal en el orden cotidiano de la escuela federal (Meneses, 1986:564-571). No ver evaluada su práctica (y eventualmente su certificación laboral) por autoridades ajenas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), intelectualmente distantes de la pedagogía federal: preservar su integridad laboral del poder que posiblemente se otorgaría a la crítica, al prejuicio y al desencuentro con la innovadora Escuela de la acción. Ese era el objetivo de los veintitantos maestros que integraban la sociedad, como lo era también de los maestros de la zona de Tlalnepantla en su protesta por la autorización extendida por la Dirección de Educación Federal en el estado para que las autoridades municipales vigilaran el desempeño de los planteles federales.²

Aunque la escuela federal de inicios de la década del treinta no se identificaba plenamente ya con las *Bases para la organización de la escuela primaria conforme a los principios de la acción* postuladas por la profesora Eulalia Guzmán en 1923,³ el común de los maestros de entonces seguramente entendía por “Escuela de la Acción” la enseñanza al aire libre, las excursiones escolares, el trabajo en parcelas y anexos pecuarios y artesanales del plantel, el asociacionismo adulto e infantil en el fomento de las actividades de la escuela, la coeducación, entre otros rasgos más, en la externalización de una práctica educativa que sedimentaba para entonces elementos de distintas propuestas pedagógicas impulsadas por el gobierno federal desde 1921.

No eran ya días en los que la SEP se plantease el cabal apego al ideario del primer proyecto en aspectos como la subordinación de la práctica escolar a los intereses del niño o el respeto a la cultura del hogar campesino. El avance sostenido de un pragmatismo de corte utilitarista, crecientemente interesado en el auto-sostenimiento del plantel rural, había transformado algunos de aquellos primeros supuestos desde mediados de los años veinte,⁴ dotando de nuevos sentidos a la acción de los planteles, que transformarían otra vez algunas de sus prácticas con la reforma socialista de 1934 y con las secuelas que ésta ocasionó en la relación entre la escuela federal y sus usuarios hasta el final de la década.

No siendo ya la “escuela de la acción” de los primeros años, lo que los maestros entendían por tal hacia 1930 aludía a ciertos rasgos que la escuela rural federal había sostenido hasta entonces, a pesar de los fracasos y los cambios propios de todo inicio.

Un cambio 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 impulsa la escuela rural en el lapso confluyen en el propósito de realizar una acción transformadora de la comunidad. La escuela muestra una decidida voluntad de actuar más allá de las aulas a partir del propio currículo, hecho que marcaba una diferencia importante con el perfil sostenido por la institución durante el porfiriato. El comunitarismo supuso amplios procesos de enseñanza formal e informal, dirigidos a niños y adultos. De modo explícito, el programa federal se proponía la modernización del conocimiento agrícola, pecuario y artesanal, así como la introducción de nuevos conceptos y prácticas de higiene pública y privada, estableciendo para el efecto el desarrollo de actividades comunitarias en parcelas, anexos pecuarios y talleres.

Otro rasgo tuvo que ver con el carácter coeducativo de la enseñanza impartida por la Secretaría de Educación Pública, que trató de implantar aulas mixtas bajo la dirección tanto de maestros como de maestras en el marco de un principio de equidad de los géneros frente al currículo escolar. Aunque los rasgos coeducacionales del plantel federal registraron alcances variables en función del contexto cultural de las escuelas, generalmente primó el impulso por una escuela coeducacional.

También en términos de diseño institucional, la escuela rural federal mantuvo rasgos que la distanciaron marcadamente del modelo de institución

desarrollado durante el porfiriato. Como espacio pedagógico, el plantel federal era más complejo que su predecesor porfiriano, al integrar no solo el aula sino espacios adicionales como parcelas e instalaciones de producción pecuaria. También lo era en tanto modelo de gestión, al hacer descansar la creación y el fomento del plantel sobre nuevas formas asociativas.

Tales innovaciones crearon inconformidad y resistencia cultural en amplios sectores de padres de familia, que tendieron a juzgarlas con conceptos sedimentados históricamente por el modelo escolar porfiriano respecto de lo que era y lo que cabía esperar de la escuela. El encuentro entre los propósitos innovadores de la política federal y la cultura escolar de los pueblos creó relaciones de conflicto y negociación sobre los rasgos señalados, afectando de modo importante el curso de la institucionalización y la apropiación local del proyecto escolar rural de la SEP.

Analizaremos los procesos de apropiación cultural de la enseñanza para la vida, la coeducación y las nuevas formas de gestión y fomento local del servicio escolar en planteles rurales federales de los distritos de Texcoco y Chalco, Estado de México, región en la que hemos estudiado los procesos de institucionalización del proyecto escolar federal (Alfonseca, 2011).

En términos de los estudios regionales sobre la escolarización rural pos-revolucionaria –campo discursivo en el que este trabajo se inscribe⁵–, los distritos de Texcoco y Chalco presentan ciertas características interesantes.

En primer lugar, el hecho de constituir una región escolarmente “vieja”, con un desarrollo importante de los procesos de escolarización durante el porfiriato e, incluso, desde fines del régimen colonial, cuando emergieron en muchos de sus pueblos las escuelas promovidas por la Contaduría General de Propios y Arbitrios (Tanck, 1999), hecho que permite observar y valorar el peso histórico de la cultura escolar en los procesos de expansión desarrollados por el gobierno federal a partir de 1921.

En segundo lugar, porque ese desarrollo previo de la cultura de la escuela no solo brindó un marco cultural a la recepción de los planteles federales, sino que éstos –a diferencia de lo que ocurría en otras regiones del país– tuvieron que competir activamente con la oferta escolar del gobierno del Estado de México, situación que configuró en la región definidas relaciones de concurrencia entre redes escolares, tema marginalmente abordado en la historiografía de la escolarización federal.⁶ La escuela rural federal avanzó en esta región bajo una dinámica que puede conceptuarse como *crecimiento por sustitución y desplazamiento* de la red escolar estatal, muy lejana de la

presunta *compensación complementaria* que la SEP adujo en su momento y radicalmente diferente de la *absorción* por convenio que se practicó en algunos estados de la república (Alfonseca, 2015).

Este tipo de crecimiento editó complejas configuraciones de poder y cultura en torno del proceso de escolarización. Una verdadera lucha entre redes o aparatos escolares se editó en esta región, conformando en las localidades definidas escisiones faccionales entre quienes apoyaban al plantel estatal y quienes se adherían al federal, dando vida (o articulándose) con ententes de poder que pugnaron permanentemente durante la larga coyuntura política por la que transitó la política educativa federal hasta la finalización del cardenismo. Para mediados de los años cuarenta, la pugna con la escuela federal había implicado, para la red escolar del gobierno del estado, la salida de un buen número de pueblos en los que, mal que bien, había estado presente desde fines del siglo XIX. Como puede apreciarse en el cuadro 1, el número de localidades atendidas en los distritos por el gobierno estatal era menor en 1947 que el que servía en 1923, cuando inició en la región el proceso de federalización de la enseñanza. Frente a las 57 localidades que atendía en 1923, las 35 de 1947 representaban algo más que la disminución de 22 espacios escolares; el contraste entre los padrones de pueblos de uno y otro año revela que la escuela estatal había sido desplazada de un número mayor de pueblos, replegando su acción hacia zonas hasta entonces marginadas del desarrollo escolar. En suma, como resultado de esa vía de federalización por sustitución y desplazamiento, en la región de Texcoco y Chalco el resultado de la justicia educacional posrevolucionaria tendría como actor verdadero no al gobierno federal sino al estatal.

Por último, porque la región sociocultural de Texcoco y Chalco era relativamente moderna, dentro de lo que cabía en el México rural de los años veinte. Contigua al centro político y cultural de la nación, sobre los asuntos de la escuela se posicionaban en ella ententes de opinión y poder más complejas que las usualmente abordadas en la historiografía regional, donde aparecen típicamente enfrentados –en asuntos álgidos de la escuela como la coeducación– “fanáticos” y “agraristas”. Un entorno tácito de los incidentes que aquí se hará figurar lo fue activamente la trama política y cultural que enfrentaba en sus campos no solo a “fanáticos” y “agraristas”, sino a éstos y a un cierto espectro de actores de sociología no tan básica, como los masones, los espiritistas, los cismáticos de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana, los protestantes, etcétera (Alfonseca, 2016).⁷

CUADRO 1

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

El aprendizaje para la vida

El currículo centrado en contenidos para la modernización de las prácticas de la sociedad rural –producción, consumo, higiene, ocio, temperancia, salubridad, etcétera– constituyó una innovación que creó inconformidad cultural en los pueblos, donde afloraron discursos expresivos tanto de pautas tradicionales de comportamiento como de conceptos y experiencias pretéritas con la institución escolar.

Concebido para modernizar las prácticas de producción campesina y para dotar a los planteles de medios de sustento, el trabajo en parcelas y otros anexos productivos de la escuela constituyó un aspecto problemático en la institucionalización del currículo de la acción, generando desencuentros entre la agenda cultural de los vecinos, en torno al aprendizaje que deseaban para sus infantes, y el currículo y las prácticas agronómicas del plantel federal.

La sombra de una escolarización porfiriana que hizo énfasis en la adquisición de habilidades fundamentalmente vinculadas con la vida urbana se proyecta en situaciones como la que reportaba sobre la Casa del Pueblo de Atzingo (Tlalmanalco) el maestro misionero Andrés Ruiseco en 1923, al señalar:

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 solo desaparecerá esta resistencia pasiva actual, sino que aún cooperarán en las mejoras a los establecimientos.⁸

El núcleo de padres que opinaba que no era instrucción lo que recibían sus hijos no era tan corto como creía el misionero, que a la vuelta de un año tendría que clausurar la Casa del Pueblo por falta de asistencia, hecho que desterraría, por décadas, al plantel federal del lugar.

El desacuerdo con el currículum modernizador de la vida campesina que subyace a la opinión “los mandan a que aprendan, no a que trabajen” expresa una noción que identifica la enseñanza escolar con la adquisición de saberes centrados en la letra, la caligrafía y la moral. Tales discursos permiten suponer en el campesinado representaciones del tipo “no se va

a la escuela a aprender a ser campesino”; se va a aprender cosas distintas, que quizá lo conviertan a uno en “persona educada”, habilitada para firmar, interpretar textos y comportarse. Se va a aprender aquello que, mal que bien, había entregado la escuela en las décadas precedentes, o lo que sabía o tenía noción que podía y debía entregarle. Como ha señalado Rockwell (1996), esa 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, fundando el rechazo de segmentos del currículum federal que divergían del concepto de escuela sedimentado durante el porfiriato y condicionando la recepción cultural del proyecto federal y los alcances de institucionalización local de sus planteles. Una persistente conflictiva sociocultural condicionó la implantación de los espacios productivos de las escuelas federales, limitando seriamente su desarrollo todavía hacia finales de la década de los treinta (Alfonseca, 2007).

Otros discursos dejan ver, sin embargo, que el desencuentro entre la cultura de la escuela porfiriana y la innovadora pedagogía de la acción no se reducía solo 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 le explicaban que el descenso de matrícula y asistencia 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”.⁹

Junto con el inconformismo por actividades de enseñanza que equívocamente captaban como mero “trabajar al sol”, el eco de una noción de institución disciplinaria, que controla y clasifica a sus sujetos, se escucha en las ideas de separación de sexos y prácticas de recreo. O se escuchan objeciones morales, como las que confusamente expresaban en el escrito que turnaron en defensa del plantel particular del pueblo los vecinos de Jolalpan (Tepetlaoxtoc):

[...] 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 [...] pudimos beber algunas gotas del agua cristalina del saber; y es en la Escuela particular, donde se imparte los conocimientos mas rudimentarios pero que alcanzan mas fruto (sic).¹⁰

La estrategia pedagógica de la acción postulaba el desarrollo de un núcleo institucional de actividades productivas cuyo despliegue tenía tanto un sentido pedagógico como uno económico, pues la escuela federal debía costear sus gastos de operación con base en él. Dichas actividades se proyectaban esencialmente en: la parcela escolar y los anexos pecuarios y artesanos.

A la parcela escolar se le asignaba tanto un valor curricular explícito (la modernización de las prácticas productivas agrícolas) e implícito (la modernización de las relaciones y del sentido de la acción social)¹¹ como un sentido claramente asociado a la sustentación del plantel con los recursos líquidos derivados de su producción. Del mismo modo, se concebía la labor que debían rendir los anexos pecuarios y artesanos.

La dotación de una parcela escolar era, generalmente, pre-requisito para la dotación e implantación de la escuela federal. Las comunidades se comprometían a proporcionarla, si poseían tierra y si la solicitante era ejidal, el compromiso estipulaba la cesión de cinco hectáreas.¹² La provisión de anexos pecuarios (gallineros, conejeras, apiarios, etcétera) no parece haber sido requerida para el establecimiento de la escuela; empero era un proyecto que formaba parte de las expectativas de los inspectores, que pronto presionaban a los vecinos en pos de su concreción.

Al menos durante los años que analizamos, la implantación de esos núcleos productivos en la región se manifestó como un proceso de carácter restringido (no todas las escuelas los poseían) y contradictorio (su establecimiento registra avances y retrocesos). Un panorama general del desarrollo de esos espacios figura en los cuadros 2 y 3, relativos a un periodo para el que la red federal había consumado gran parte de su avance territorial en la región.

CUADRO 2

Zonas de Texcoco y Chalco. Parcelas escolares 1933-1936

Distrito	Núm. escuelas federales	Cultivadas regularmente	Regularmente sin cultivar	Sin parcela	Tamaño prom. de parcelas
Chalco	30	16		14	2.6 has.
Texcoco	38	15	8	15	2.2 has.

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares AHSEP.

CUADRO 3
Zonas de Texcoco y Chalco. Anexos escolares 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 AHSEP.

Una apreciación del conjunto regional permite señalar algunas cuestiones. La parcela escolar era una actividad productiva que practicaba, a lo sumo, 50% de las escuelas federales de los distritos de Texcoco y Chalco; carecía de ella alrededor de un 40% de los planteles. Un 12% de las escuelas que la poseían la habían mantenido regularmente sin cultivar durante los diez años que, en promedio, tenían de fundadas. Por su parte, los anexos productivos constituían un renglón menos extendido aún, pues solo cuatro de cada diez planteles los poseían, existiendo marcadas diferencias entre distritos.

Las nuevas relaciones de género en el espacio escolar

De modo más extendido que el inconformismo con la agenda campesinista, el asunto de las relaciones de género en la organización de la participación de niños(as), adultos(as), maestros(as) en la nueva escuela rural representó un verdadero obstáculo al avance de los planteles de la federación.

En lo general, la SEP mantuvo una política escolar inclinada al establecimiento de escuelas mixtas. Aunque durante los primeros años, la política presentó argumentos difusos, que combinaban consideraciones sobre racionalización del presupuesto (era más costoso sostener planteles segregados que mixtos), con posicionamientos filosófico-pedagógicos sobre la coeducación, la opción organizacional por la enseñanza mixta tomó la forma de acuerdo con la realización de la Asamblea Nacional de Educación en 1930.¹³ Luego, a inicios de 1932, el tema de la coeducación como política escolar del Estado haría temblar a la sociedad nacional, enfrentando nuevamente a católicos y liberales en torno a las medidas y declaraciones asumidas por el polémico secretario de Educación Narciso Bassols acerca de la educación sexual.¹⁴

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 hiciesen prevalecer lo que, por lo general, deseaban 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 ideal de condiciones óptimas de la escolarización. Un estudio de las primeras implantaciones escolares rurales efectuadas por la SEP en la región de Texcoco y Chalco en 1923 deja ver que el gran interés que despertó la llegada del nuevo actor escolar se asociaba a la posibilidad de elevar la calidad del servicio escolar mediante el establecimiento de escuelas para uno y otro sexos, circunstancia que es también detectada por Rockwell (2008) en sus estudios sobre la escolarización federal en Tlaxcala.

La expectativa popular por una escolarización sexualmente segregada se mantuvo hasta bien avanzados los años treinta, dando lugar a una larga serie de incidentes locales expresivos de la inconformidad del campesinado con la unificación áulica de los sexos que la SEP hacía prevalecer en sus escuelas, cosa que no pocas veces condujo a la clausura temporal o definitiva de planteles allí donde no pudo negociarse con el vecindario. De modo general, ese inconformismo moduló las tendencias de participación de la infancia en los mismos y afectó el curso territorial de su implantación.

En el citado incidente de La Purificación (donde el vecindario objetaba el recreo y el trabajo infantil en la parcela y donde la escuela sería eventualmente clausurada por la renuencia de los padres a enviar a sus niños), la demanda de instaurar la separación de sexos constituyó un aspecto adicional. Según el inspector federal, de las tres cuestiones que el Comité de Educación de la escuela solicitaba modificar, la relativa a la segregación de niños y niñas tenía un valor preponderante. En la víspera de la clausura, el inspector señalaba a su superior:

[...] 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 [...] 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.¹⁵

Un maestro y una maestra querían los de La Purificación. El primero para atender a los niños, la segunda a las niñas. Ese era el clamor de muchos pueblos como ideal de servicio escolar público. Algunos habían contado con escuelas segregadas durante la escolarización porfiriana e incluso antes pues, como se sabe, la separación de los sexos fue un rasgo originario del perfil institucional de la escuela. Para pueblos como esos –entre los que se encontraba justamente La Purificación– la escolarización federal hubo de significar una suerte de deterioro de los servicios educativos.

En 1890, 43 años antes de que objetasen al inspector federal los rasgos apuntados, los vecinos de La Purificación elevaron al Jefe Político de Texcoco una solicitud similar al rechazar la política de “fusión” escolar recientemente decidida por el gobernador Villada, solicitándole reinstaurar la escuela de niñas en el pueblo.¹⁶ Ese incidente de 1890 muestra el carácter persistente de las representaciones culturales que los vecinos tenían sobre la escuela y el perfil del servicio que ésta debía prestar. En el escrito que en esa ocasión dirigieron al Jefe Político, la solicitud de separación de los sexos tenía que ver con criterios tanto de orden pedagógico (argumentaban que la fusión de sus escuelas resultaba en una aglomeración tal que hacía dudoso el que tantos niños pudiesen aprender de un solo maestro) como de género (la separación permitiría el que una maestra enseñase a las niñas las labores propias de su sexo). Tales nociones prevalecían casi medio siglo más tarde, no por “caprichos” o “torcido criterio” como lo creía el inspector (que revela gran desconocimiento de la representaciones locales sobre la escuela), sino porque durante años las cosas habían operado bajo el esquema basado en enseñanzas diferenciadas según sexo.

Otros pueblos –aquellos que habían carecido de una experiencia importante con el perfil de institución difundido durante el porfiriato o que habían tomado contacto con la escuela en días de la “fusión” escolar asumida por Villada (Bazant, 2002)– aspiraban mejorar el estatus de los servicios “mixtos” que hasta entonces habían recibido, reclamando la creación del plantel federal. El deseo de contar con escuelas segregadas a imagen de las cabeceras municipales, o de pueblos importantes como La Purificación, emergió en la historia de algunas solicitudes locales de federalización de la enseñanza.

Esto se revela en escritos como el que dirigieron a la Secretaría en 1933 miembros del Comité de Educación de la recientemente federalizada escuela de Nexquipayac (Atenco), quienes planteaban lo siguiente:

[...] 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 [...] 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.¹⁷

El argumento de los de Nexquipayac se repite como patrón estratégico: pueblos que cuentan con escuela estatal y solicitan la federalización de la misma para entrar, poco después, en negociaciones tendentes a la especialización del plantel en la atención de uno de los sexos. Ese había sido precisamente el caso de la federalización de la escuela de La Purificación, en 1931, cuyos pobladores esperaban que el ingreso de la SEP permitiese restituir la enseñanza separada de que habían gozado, como señaló el inspector federal.¹⁸ Fue también el caso de la solicitud de federalización que hicieron en 1929 vecinos de Soyatzingo (Amecameca), localidad que contaba con “escuela sostenida por el gobierno del estado”, según informaba el inspector, que agregaba que “al solicitar la federalización lo han hecho porque desean [...] separados niños de niñas, cosa contraria a nuestras tendencias”.¹⁹

En su búsqueda por la obtención de un servicio escolar sexualmente segregado, los vecinos ensayaron estrategias más complejas que la de vincularse paralelamente con el sistema estatal y el federal, asignando a cada cual la atención de un sexo. En ocasiones, establecieron lógicas de escolarización que pusieron en juego la participación de instituciones particulares e, incluso, el envío de sus infantes a planteles foráneos. Este tipo de estrategia se desprende de lo reportado en 1936 por la maestra 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).²⁰

Una maestra particular haciéndose cargo de las niñas, mientras que a la federal se enviaba a los niños. Así, “de acuerdo con su propia ideología”, pretendían los de Santa María modular el servicio que deseaban recibir. En otros incidentes, los vecinos intentaban segregar la escuela con mecanismos de distribución justiciera como el que describía, en 1937, el representante del Comisariado Ejidal de San Bartolo (Acolman):

Ahora sabemos que queda nuestra escuela con un sólo maestro nuevamente, por 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.²¹

Al no obtener del plantel federal un servicio escolar segregado, los vecinos de Acolman optaron por escolarizar en aquél a sus niños mientras enviaban a las niñas 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 segregadas en cabeceras y pueblos importantes. En situaciones demográficas como la de Texcoco y Chalco, cuyos pueblos se agolpan en las estrechas franjas a que los había reducido la expansión histórica de la hacienda, tal tipo de estrategias fueron frecuentes y encontraron bases para subsistir durante años, como lo muestra la historia del mismo San Bartolo.²²

Esta cultura en torno al género operó como estímulo del proceso de federalización de la enseñanza a lo largo del lapso que se trata. El deseo de los vecindarios por obtener la enseñanza segregada los llevó a ensayar otros tipos de estrategia que lograsen que el plantel federal se especializase.

Si bien la SEP rehusó generalmente conceder la apertura de planteles separados, clausurando aquellas escuelas en donde el vecindario abiertamente se mostró reacio a la modalidad mixta, o ensayó subrepticamente cosas como las que hemos visto, hubo de negociar con los vecinos lógicas y mecanismos de participación de niños y niñas como medio para lograr la institucionalización de los planteles.

El más importante de ellos residió en el envío de parejas docentes formadas por un maestro y una maestra, que usualmente eran esposos, o terminaban siéndolo. Como han señalado los estudios sobre Hidalgo, Querétaro y Tlaxcala realizados por López (2008), Galván (1996) y Rockwell (2008), a poco de iniciada la escolarización federal comenzó a practicarse la política de dotar a las escuelas rurales de parejas docentes, encargándose usualmente al hombre la dirección del plantel y la enseñanza a los niños mayores, mientras que la mujer –con estatus de Ayudante o Auxiliar– tomaba niñas y niños de menor edad, además de encargarse de la transmisión del currículo *femenino* sancionado por las nuevas orientaciones pedagógicas (costura, higiene y economía doméstica, puericultura, etcétera).

Como procesos culturales de base, el reclamo pueblerino parece haber sido el principal detonante en la emergencia de tales parejas, modelándose los planteles como resultado de esos procesos de negociación y apropiación de la política cultural de la SEP. No obstante, hubo también una vía de configuración *a modo*, directamente basada en el criterio cultural de los pueblos. Sobre todo en los primeros años, cuando la SEP dependió en gran medida del reclutamiento local de maestros y maestras, núcleo de vecinos “caracterizados” de las localidades (léase presidentes municipales, jueces auxiliares, notables locales de todo tipo) fueron capaces de influir en la pareja docente que deseaban.²³

En 1939, a quince años de iniciado el propósito coeducativo de la enseñanza por la acción, una comisión de campesinos del pueblo de Tepēcocolco (Atlautla) escribía:

[...] 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.²⁴

En la Inspección Federal de Texcoco, tal tipo de dotación docente fue usual, invistiéndose frecuentemente del hábito moral del matrimonio enseñante. El cuadro 4 registra su difusión, un marco indica el caso de los cónyuges. Es interesante notar, de paso, la ausencia de tendencias claras en materia de feminización o masculinización del cuerpo docente, como lo hallaron López y Rockwell en los casos de Hidalgo y Tlaxcala.²⁵

CUADRO 4

Sexo de los docentes en planteles de la Inspección de Texcoco (1926/1931)

Poblado	1926	1931	Poblado	1926	1931
Cuautlalpan	•		Tulantongo		•
Chapingo	•	•	San Diego		◊•
Huexotla	◊	◊•	San Bartolo	•	•
La Magdalena	◊•	◊•	Xometla		◊•
Purificación		◊•	Acuéxcomac	◊	
Resurrección		•	Chimalpa	◊•	◊
Santa Catarina	◊•	◊•	Ocopulco	◊	
San Jerónimo	◊	◊	San Lucas	◊	•
San Felipe		•	Tlaltecahuacan	•	•
San Joaquin		•	San Pablo	◊	
San Miguel Tlaixpan		◊•	Santa María		•
San Simón	◊•	•	Xochiaca	•	◊•
Tecuanulco		•	Xochitenco		◊•
Tequesquinahuac	◊•	◊•	La Magdalena	◊•	◊•
Tlaminca		••	Totolapan	◊	
Tocuila	◊•	◊•			

(◊ Hombre • Mujer)

Fuente: elaboración propia a partir de AHSEP.

El nuevo espacio escolar y su fomento local

El proyecto de la acción planteaba modificaciones importantes al tradicional espacio escolar. Al menos en el diseño ideal –que comenzó a tomar forma con las visitas de John Dewey al país y las que luego harían a Estados Unidos en el flujo de cooperación intelectual que allí se inauguraba Moisés Sáenz y Rafael Ramírez (Torres, 1998; Bruno y Martínez, 2009)–, la escuela rural federal se integraría no solo del aula sino de 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, entre otros más para los que demandaría la autoridad federal terreno comunitario. Todos esos espacios serían fomentados por estructuras asociativas locales, como los comités de Educación y las distintas formas cooperativas de niños y adultos relacionadas con el consumo y la producción.

Aunque, por lo general, la institucionalización del modelo distó de concretar sus preceptos ideales, el imperfecto perfil de escuela rural que logró implantarse en la región durante los años 1922-1940 se alejaba bastante de lo que habían testificado sus pobladores durante la escolarización precedente, puesto que operaba una sensible ampliación del espacio dedicado a la escuela, proyectando su presencia a espacios extramuros. Con alcances que dependieron de cada historia local, un nuevo territorio material y simbólico se constituyó en las localidades como resultado de la escolarización federal, originando una problemática micropolítica cuya caracterización y dinámica hemos tratado desde distintos ángulos antes (Alfonseca, 2011).

Ensayaremos aquí el análisis de una faceta de la pedagogía de la acción sobre la que se ha escrito poco: los costos que implicaba para la comunidad de usuarios el desarrollo de tal tipo de dispositivo escolar.

Aunque este es un aspecto que requiere estudio pormenorizado, basado en registros por el momento dispersos, puede argumentarse que el modelo federal supusiese para sus usuarios una mayor erogación de recursos. Puede basarse esta consideración distinguiendo, de antemano, 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 sufragados en especie. Cubierto mayormente mediante la organización de jornadas locales de trabajo colectivo, el segundo tipo de costo se generaba esencialmente durante la fase de edificación del inmueble escolar; el primero, en gastos corrientes (muebles y otros equipamientos del aula).

Ambos costos no eran nuevos en la historia de la escolarización rural, pues desde las escuelas pagadas por Caja de Comunidad a fines del XIX los pobladores los habían venido entregando bajo varias fórmulas de circulación del valor. Sin embargo, es posible considerar que los costos en especie tendieron a ser mayores en el modelo federal, en la medida en que su propio espacio institucional también lo era. El laboreo de la parcela escolar, la construcción de anexos pecuarios y artesanales, la edificación de una casa para el maestro, representaron cargas de trabajo adicionales para los vecindarios, al menos si los comparamos con los que acarreo la escolarización porfiriana. Aunque había existido en los pueblos durante el régimen colonial una parcela destinada a sufragar gastos de la escuela, no existe indicio de que ese tipo de fundo se mantuviese en actividad en el pasado reciente, posiblemente por el énfasis liberal de instaurar el despegue escolar en la recaudación de la llamada *capitación*, un impuesto universal destinado a la instrucción pública.

Pero la contribución vecinal no consistía solo en fuerza de trabajo, sino que podría entenderse como un “salario” indirectamente entregado al fomento escolar, lo que suponía cierta forma de “costo de oportunidad”, por el tiempo que restaba a los campesinos para otras tareas. La propia ampliación extramuros del espacio escolar también representó costos en bienes como tierra, adaptación de locales preexistentes, materiales de construcción, etcétera, que, aunque debían entregarse a la escuela sin mediación de desembolsos en metálico, poseían un valor de uso socialmente reconocido, cuantificable en términos de otros patrones de conversión como podían serlo las relaciones sociales de apropiación del territorio comunitario. Expresión de que estos costos existieron fue la extendida pugna jurisdiccional que existió en torno a las decisiones de la autoridad local en materia del espacio que ocupaba o pretendía ocupar la escuela (Alfonseca, 2005).

En términos de diferencia entre los costos involucrados por cada modelo, merece señalarse un tipo de costo en el que posiblemente incurrieron las localidades por efecto reflejo de las nuevas relaciones de jurisdicción que entrañó la federalización de la enseñanza. Dos procesos frecuentemente tendieron a crearlo: por una parte, el hecho de que la gestión federal prohibiese ocupar el espacio escolar para fines que anteriormente se le daban, como la estiba de granos, las reuniones sociales o la acción penal, cosa que

forzó a los pueblos a invertir en edificaciones alternas. Con frecuencia puede leerse en los reportes de los inspectores federales escuetas afirmaciones reveladoras de los procesos espaciales que implicó la escolarización federal: “Les hablé sobre la conveniencia de desocupar el local del Juzgado para que sirva de habitación a la familia del maestro”,²⁶ “Que retiren la cárcel que está al lado de la escuela”,²⁷ “se reparará y ampliará un salón de los que ahora ocupa la escuela con lo que fue Comisaría y Cárcel del lugar”.²⁸ En este sentido, los inspectores federales realizaban un esfuerzo permanente por segmentar el plantel escolar de otros espacios sociales, desplegando una continua presión sobre los vecinos que sostenían el proyecto federal.

Por la otra parte, el llamado Conflicto religioso y los sucesos que siguieron a la clausura e intervención federal de los templos determinaron un importante proceso de recomposición del espacio religioso en las localidades (donde se alojaron muchas escuelas federales a lo largo de los años 1926-1929), lo que representó para los pueblos la necesidad de realizar nuevas edificaciones.²⁹

También podría considerarse que los costos monetarios directos de la escuela de la acción tendieron a ser 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, etcétera, representaron nuevos renglones en las erogaciones dinerarias que debían hacer las comunidades para el sostenimiento de sus escuelas rurales.

Lo anterior permite fundar la idea de que la escuela rural federal implicase mayor esfuerzo a las comunidades que la albergaban. Ciertamente, hemos razonado bajo el supuesto de una escuela rural modélica, que solo en contadas ocasiones se concretó en el terreno local. Sin embargo, más allá del bajo perfil que frecuentemente tuvo en relación con el diseño ideal, los continuos conflictos en torno al fomento local del modelo escolar hacen pertinente el que se llame la atención sobre este particular.

No se ha considerado aquí cuántos de esos costos eran asumidos por la administración pública que impulsaba uno u otro modelo de escolarización, hecho que modificaría los términos de nuestro 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 sostenidas por el gobierno

mexiquense. Si bien la federación subsidiaba algunos de los costos mediante transferencias en especie y en metálico, el modelo federal no se basaba en nada que asemejase a la *capitación* como impuesto universal en favor de la instrucción.

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 que tendería a incrementar el esfuerzo per cápita del modelo federal: mientras la escolarización porfiriana en el Estado de México basó su gasto de expansión en un impuesto universal, los costos que el modelo federal derivaba a los vecinos tendieron a recaer casi exclusivamente en quienes sí hacían uso de la escuela, sufragándolos, por tanto, un menor número de personas.

La arquitectura del inmueble federal no parece haber alterado sensiblemente los costos de edificación del aula escolar típica en los pequeños pueblos campesinos de la región. Distintos estudios muestran que, en la etapa inicial, la Secretaría ocupó generalmente espacios escolares preexistentes, sometiéndolos a adaptaciones que no afectaron esencialmente su fisonomía (Acevedo, 2006). Sin embargo, cierta tensión se produjo entre actores locales y federales en cuanto al diseño arquitectónico del plantel. Por ejemplo, en 1925 el Inspector Ricardo Sánchez refería que en Huitzilhuacan (Chiautla), se estaba construyendo “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”,³⁰ hecho revelador de cierto orden de negociación cultural entre el nuevo modelo y las tradiciones constructivas locales. También Rockwell (2005) detecta casos de comunidades que insistieron en seguir construyendo sus escuelas bajo la usanza tradicional en sus estudios sobre Tlaxcala.

Aunque en Texcoco y Chalco tal tipo de desencuentro no fue frecuente, sí puede afirmarse que la crítica *higienista* de los inspectores federales –que visitaron con más frecuencia las escuelas que sus homólogos locales– respecto de los inmuebles que recibían de los pueblos, dio pie a nuevas exigencias en materia de iluminación, ventilación y revestimiento de pisos y techos, lo que implicó mayores esfuerzos pecuniarios.

Consideraciones finales

Hemos asistido a un cierto número de sucesos históricos, expresivos del conflicto cultural que generaron en núcleos de vecinos y autoridades lo-

cales de un buen número de pueblos de la región de Texcoco y Chalco los rasgos de la agenda pedagógica de la escuela de la acción aquí tratados.

Al advertir la presencia de esas corrientes de inconformismo social con el sentido de ciertas prácticas culturales de la escuela rural federal, no creemos traer a la consideración historiográfica nada radicalmente nuevo, al menos en primera instancia, dado que sintomáticas culturales similares han sido referidas y tratadas, con menor o mayor énfasis, en varios estudios sobre la escolarización rural posrevolucionaria. Ejemplos de la repulsa rural a la escuela mixta y coeducativa abundan en la bibliografía que cortamente hemos citado, lo mismo que pululan en ella, aunque con menor frecuencia, los rasgos del inconformismo con la enseñanza para la vida y con el fomento y la gestión local de los planteles.

En el sentido de esa primer instancia, fenoménica, al tratar estos acontecimientos y discursos históricos sobre la escuela rural federal en Texcoco y Chalco, estamos simplemente sumando una nueva experiencia regional al bagaje teórico sobre la apropiación sociocultural local de la política educativa federal de los años veinte y treinta del siglo pasado que han construido, entre otros, los estudios citados.

Emerge aquí, con estos remotos discursos sobre la escuela rural federal en Texcoco y Chalco, nueva evidencia respecto del peso de la cultura escolar porfiriana como marco histórico que moduló la recepción histórica de la escuela de la acción, tesis en la que seminalmente han abonado los estudios de Rockwell (1996, 2007) y Vaughan (2000), al discutir cómo la escuela rural federal irrumpía conflictivamente en un orden de prácticas escolares instaurado durante el porfiriato respecto del sentido de la instrucción, la segregación sexual y el control y fomento local de los planteles.

La relevancia metodológica de considerar el desarrollo histórico de la cultura escolar en los estudios sobre la expansión de la escuela rural federal queda fuera de duda, como por igual se corrobora la noción de que la apropiación local del proyecto escolar federal implicó, ante todo, procesos de negociación entre la agenda cultural de la SEP y las de los usuarios, tema que también seminalmente inspiran aquellos trabajos. En lo que hemos visto aquí, en los pequeños pueblos chalcos y texcocanos las objeciones a la pedagogía federal se vieron presididas por discursos que muestran el anhelo de los campesinos por planteles que asemejasen –en la mayor medida posible– la escuela de la cabecera, que concretaba en su entorno, el modelo ideal de la escuela porfiriana. Por esa agenda ideal pugnarón y

con base en ella negociaron con maestros e inspectores federales asuntos como la dotación de parejas docentes, la participación en los espacios productivos y el fomento del plantel.

Sin embargo, más allá de la confluencia en el orden de los fenómenos de esta región con los hallados por otros estudios, el problema en el que principalmente persigue incidir este trabajo apunta a la necesidad de discutir las bases que hemos construido para la generalización de nuestros hallazgos.

Los fenómenos descritos no constituyeron una realidad marginal en la historia rural de las escuelas federales en la región. Objeciones al plantel mixto y al género en la participación de los niños en la escuela; al trabajo y los anexos productivos; al fomento del plantel dieron tan frecuentemente lugar a tensiones en la participación local en la vida de las escuelas que puede considerárselas de relevancia similar al conflicto político que generó, a lo largo de esos años, el radicalismo ideológico del Estado nacional, con sus exabruptos durante el llamado Conflicto religioso de 1926-1929 y durante los de la Escuela Socialista de 1934-1940.

No pocas historias locales de la escuela rural federal se decidieron a raíz de este tipo de incidentes, que no fueron, por supuesto, estrictamente pedagógicos, pues frecuentemente se entramaron con otros procesos locales abiertamente políticos e ideológicos (faccionalismos, movimientos de oposición, etcétera). En una región donde, por características geopolíticas, el conflicto social con el accionar de la escuela federal difícilmente podía aflorar en el modo violento en que lo hacía por entonces en otras partes del país, tal tipo de objeciones adquirieron un valor primordial en el intercambio entre escuela y comunidad, sentando el lenguaje y la agenda de asuntos que la Secretaría habría de negociar con los vecinos en aras de poder institucionalizarse localmente. Baste señalar que 20 de las 99 escuelas rurales que la SEP se propuso implantar en los distritos de Texcoco y Chalco fracasaron por tal tipo de objeciones, saliendo la SEP de esos poblados por largo tiempo. Otras 50 sufrieron clausuras temporales y otro tipo de perturbaciones de continuidad por tensiones de esa misma naturaleza (Alfonseca 2015).³¹

¿Qué hace esto a la discusión del problema de poder generalizar nuestros hallazgos? Hace, en cuanto a señalar la importancia que tendría para la futura historiografía regional de la escuela posrevolucionaria el perseguir ciertas formas de cuantificación, territorialización y secuenciación en el armado analítico de los procesos por los que atravesó la escolarización federal.

Hemos generado una historiografía poco afecta a cuantificar hallazgos con fines de generalización. Poseemos brillantes análisis sobre la calidad histórica de fenómenos como los que hemos leído aquí, pero no siempre las bases para afirmar en torno a su extensión y recurrencia, lo que, de modo general, han destacado los críticos del énfasis cualitativista de la historia cultural mexicana (Haber, 2001).

Es el caso, por ejemplo, del escaso poder de convocatoria que hallaron las actividades productivas de los planteles entre los usuarios de la escuela. A pocos historiadores de la escolarización federal escapa el hecho de que, frecuentemente, los pueblos se mostrasen renuentes a ceder terreno a las escuelas rurales, o que cediesen áreas de menor tamaño, o que su producto se disputase a la escuela por otros intereses locales. Sin embargo, pocos trabajos se han dedicado a tratar de valorar el impacto global de esos fenómenos sobre el desarrollo regional de este rubro de actividad pedagógica de los planteles, como intenta mostrarse en los cuadros 2 y 3 de este escrito, lo que también ocurre en relación con aspectos cardinales como, por ejemplo, la negociación de la participación de los géneros en la escuela.

Este orden de preocupaciones rebasa el prurito sociológico por la cuantificación. Atañe directamente al interés por captar los alcances de la escolarización federal sobre bases verdaderamente regionales, que permitan comprender no solo la calidad de los procesos que implicó en las regiones la expansión y apropiación sociocultural de la pedagogía de la acción, sino su magnitud e importancia.

Notas

¹ *Reglamento de la Sociedad Pro-Maestro Rural Federal*, Sultepec, México, 1º de marzo de 1930. AHSEP, DEF, caja 1229, expediente sin clasificar.

² AHSEP, DEF, Caja 1229, expediente sin clasificar.

³ Los postulados planteaban: "I. La escuela nueva debe ser un constante laboratorio pedagógico, debe basarse en hechos y no en palabras, la observación y experiencia deben preceder las lecciones orales; II. De ser posible debe estar en el campo, la experiencia individual debe ser primero y luego entremezclarse con el trabajo colectivo, para formar la idea de comunidad; III. Los trabajos manuales son parte esencial de su programa de estudios, los horarios y programas deben

adaptarse a las necesidades de los niños, por lo mismo no deben ser rígidos; IV. Las clases se basarán en la observación y experimentación y los trabajos serán verdaderos talleres donde el niño investigue; V. Es coeducativa acostumbrando a los niños a tratarse con respeto y compañerismo; VI. El maestro es un guía, no existen premios ni castigos, la disciplina está basada en la libertad dentro del trabajo y la alegría. Las excursiones es el método más activo de enseñanza; VII. El espíritu de servicio y cooperación sustituirá al de lucha, competencia o pugna; IX. Los maestros son libres para desarrollar su personalidad e iniciativa, no habrá directores, todos se auxilian en consejo; X. Trabaja en relación constante con el hogar y la sociedad" (Galván, 2002).

⁴ Algo temido por la propia Eulalia Guzmán, que criticaba a quienes abogaban por “industrializar la escuela primaria” (Fell, 1989:151), lo que anticipaba (en cierto modo) la disputa programática que emergería entre agrónomos y pedagogos al servicio de la SEP respecto de los fines educativos y productivos que debían privilegiarse en la escuela rural (Civera, 2011).

⁵ No puede detallarse aquí el acervo de trabajos de investigación ocupados del proceso de la política escolar federal en las regiones, por ejemplo sobre perspectivas particularmente fructíferas en cuanto a integrar el interés por descentrar el relato estatolátrico que impregnó la historia oficial que criticaron, así como por operar heurísticamente el orden cotidiano y local de los procesos de implementación de las políticas educativas del Estado posrevolucionario puede hallarse en trabajos como los de Britton (1994), Vaughan (2000), Rockwell (2007), Lewis (1997), Civera (1997), Bertely (1998), Loyo (1999) o Acevedo (2004). He sumado mi aporte a esa corriente con la discusión comparada de la región de Texcoco y Chalco.

⁶ Los estudios regionales han sido poco sistemáticos en el tratamiento territorial de la expansión federal, método que permite hacer observables relaciones de concurrencia con otras redes escolares (públicas o particulares) generalmente poco tematizadas.

⁷ Al destacar los rasgos de modernidad exhibía el tejido social de Texcoco y Chalco frente al de otras regiones estudiadas, consideramos lo señalado por Giraudo (2008:189-190), quien llama la atención sobre el peso ejercido por las interpretaciones maniqueas que sostenían los propios inspectores federales a la hora de calificar las resistencias al proyecto escolar federal y codificarlas sobre el supuesto de un enfrentamiento entre las fuerzas del atraso y la tradición (“fanáticos”, “caciques”, “clerigalla”, etcétera) y las del cambio y el progreso (“revolucionarios”, “agraristas”, etc.). Una labor fundamental del análisis histórico consiste, justamente, en romper el “obstáculo epistemológico” impuesto al análisis por la mirada de los inspectores, para poder acceder a una comprensión más adecuada del tejido social que conmovió la expansión federal.

⁸ Misionero Andrés Ruiseco, *Informe*. AHSEP, expediente 706.3.

⁹ Inspector Ángel M. Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 30 de mayo de 1933. AHSEP, expediente 8/11.899.

¹⁰ Celedonio Trujano y demás firmantes a Presidente Municipal, Jolalpan, 25 de abril de 1932. AHSEM, Fondo Escuelas particulares, volumen 7.

¹¹ En la explicación de Ramírez sobre *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*, es meridianamente clara la noción de un currículum implícito orientado al aprendizaje *social* derivado de la actividad productiva en parcelas y anexos. Puede verse la compilación de escritos de Ramírez que hace Jiménez (1986).

¹² Por lo menos desde la publicación de la Ley del Patrimonio Ejidal en 1927.

¹³ En los inicios, la política escolar en materia de modalidades mixta o segregada dependió de la opinión contingente de misioneros e inspectores. Algunos acordaron el establecimiento de escuelas de un solo sexo; otros declararon ese hecho como algo “contrario a nuestras tendencias”. Citando al educador Isidro Castillo, López (2001:79-85) refiere que hacia 1926 existía en Rafael Ramírez una clara opción por la coeducación.

¹⁴ Casi un año duraron los debates sobre el proyecto de educación sexual, llevando a la escena un elenco de actores, fuerzas y posiciones sociales íntimamente cercano al que se había movilizó durante el Conflicto religioso (1926-1929) que desencadenó la Guerra Cristera. De hecho, en torno a la inquietud del bando católico, una “segunda cristiada” tomó forma en algunas regiones del país (Del Castillo, 2000).

¹⁵ Inspector Ángel M. Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 30 de mayo de 1933. AHSEP, expediente 8/11.899.

¹⁶ Fundada en el interés de maximizar el gasto educacional, la política consistió en fusionar –allí donde la matrícula era baja– los planteles segregados en una escuela mixta. Jefe Político de Texcoco a Secretario General de Gobierno, Texcoco, 26 de junio de 1890. AHSEM, Fondo Educación, serie Dirección de Educación, v. 3, expediente 7.

¹⁷ Vecinos a Jefe de Departamento de Escuelas Rurales, Nexquipayac, 3 de febrero

de 1933, AHSEP, Caja 1811, expediente 1603/15.

¹⁸ Director Federal de Educación a Secretaría de Educación Pública, Toluca, 13 de diciembre de 1930. AHSEP, caja 1229, expediente sin clasificar.

¹⁹ Inspector Carlos Mercado a Director Federal de Educación, Texcoco, 2 de marzo de 1929. AHSEP, caja 1215, expediente sin clasificar.

²⁰ Maestra Crespo a Inspección Federal, Santa María, 19 de octubre de 1936. AHSEP, expediente 10/12170.

²¹ Vecinos a Director Federal de Educación, San Bartolo, 2 de febrero de 1937. AHSEP, caja 3402, expediente sin clasificar.

²² Un año antes, el maestro federal de San Bartolo había solicitado la asignación de una maestra “por la necesidad de atender a las niñas en las labores de su sexo”, cosa que también habían hecho “las autoridades de este pueblo y padres de familia” señalando que ello tenía el sentido de evitar que “suceda lo que pasó el año próximo pasado, que la mayor parte de los niños y niñas dejaron esta escuela para pasarse a otras”. Como puede desprenderse, los vecinos de Acolman tenían tres años modulando, bajo esa lógica, la escuela segregada que deseaban. Maestro Delfino Gutiérrez a Departamento de Enseñanza Rural, San Bartolo Acolman, 10 de enero de 1936, AHSEP, expediente 337.2.

²³ El propio Delegado federal en el Estado de México reconocía esta vía de apropiación de la política desde abajo, al señalar: “Efectivamente, en la iniciación de las labores hubo demanda de Profesores, y dada la escasez (sic), se aprovecharon los que se presentaron con tal carácter, muchos recomendados por Autoridades, los menos, amparados por documentos [...] 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”. AHSEP, expediente 71.13.

²⁴ Comisión de Campesinos a Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, San Juan Tepecocolco, 14 de febrero de 1939. AHSEP, expediente 11/5181. Desde el pueblo de Tocuila (Texcoco), se gestionaba en 1929 se “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.

²⁵ López (2001) destaca que el propósito modernizador de la escuela rural federal definió un *corpus* curricular encargado de transmitir enseñanzas para la vida doméstica a niñas y adultas. Aunado a las ideologías que abanderó la Secretaría en cuanto al papel de la mujer en el impulso educacional, esto definió una paulatina tendencia a la *feminización* del cuerpo docente. Por el contrario, en regiones del estado de Tlaxcala, Rockwell (2008) ha detectado procesos de *masculinización*, que ella explica en función de las nuevas configuraciones que emergieron en el sistema escolar durante los años veinte y treinta.

²⁶ Inspector Miguel A. Gómez a Director de Educación Federal. Texcoco, 30 de junio de 1926. AHSEP, caja 829, expediente sin clasificar.

²⁷ Inspector Federal a Director Federal de Educación. Informe. Texcoco, 8 de febrero de 1927. AHSEP, caja 4, expediente 6498.

²⁸ Inspector Carlos Mercado a Jefe Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas y de Incorporación Cultural Indígena. Texcoco, 15 de junio de 1929. AHSEP, expediente 37/11801.

²⁹ Aunque la intervención de los templos puso a la Secretaría en posesión de un buen número de espacios para instalar sus escuelas, su ocupación efectiva fue siempre 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 resistió la afectación de los templos, la intervención representó la clausura de espacios escolares y la necesidad de volver a producirlos.

³⁰ Inspector Ricardo Sánchez. *Informe Bimestral*. Texcoco, 10 de agosto de 1925. AHSEP, expediente 770.15.

³¹ En aras de captar sobre bases regionales la evolución histórica de la red escolar rural federal, presentamos en ese escrito un estudio longitudinal de permanencia escolar en las localidades, definiéndose tres tipos de trayectoria (trunca, intermitente, permanente) enteramente coherente con los informes locales sobre conflicto.

Archivos

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

Archivo Histórico del Estado de México (AHMEX).

Referencias

- Acevedo, Ariadna (2004). *Paying for progress: Politics, ethnicity and schools in a Mexican Sierra, 1875-1930*, tesis de doctorado, Warwick: Departamento de Historia-Universidad de Warwick.
- Acevedo, Ariadna (2006). "How strong was the State? School funding in a Mexican sierra, 1917-1935", ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico, 15-18 de marzo.
- Alfonseca, Juan (2005). "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* (México), vol. 1, núm. 1, pp. 63-90.
- Alfonseca, Juan (2007). "Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940", en L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, DF: Centro de Estudios Educativos, pp. 113-157.
- Alfonseca, Juan (2011). *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, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alfonseca, Juan (2015). "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* (México), vol. XXXVI, núm. 144.
- Alfonseca, Juan (2016). "El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales* (México), vol. 0, núm. 94 (en prensa).
- Bazant, Milada (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bertely, María (1998). *Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de doctorado, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Britton, John (1994). *Molding the hearts and minds: Education, Communications, and social change in Latin America*, Wilmington: Scholarly Resources Inc.
- Bruno-Jofré, Rosa y Martínez Valle, C. (2009). "Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación* (Canadá), vol. 10, pp. 43-64.
- Civera, Alicia (1997). *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Civera, Alicia (2011). "La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945", en A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos y escolares: la*

- construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, México, DF: El Colegio Mexiquense: Miguel Ángel Porrúa, pp. 303-347.
- Del Castillo, Alberto (2000). "La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta", *Estudios Sociológicos* (México), vol. XVIII, núm. 1, enero-abril, pp. 203-226.
- Fell, Claude (1989). *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925: educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, vol. 21, México, DF: UNAM.
- Galván, Luz (1996). "¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 153-165.
- Galván, Luz (coord.) (2002). *Diccionario de Historia de la educación en México*, CD-ROM, México, DF: Conacyt.
- Giraudó, Laura (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Haber, Stephen (2001). "Todo se vale: la nueva historia cultural de México", *Política y Cultura* (México), núm. 16, otoño, pp. 9-34.
- Jiménez, Concepción (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Lewis, Stephen (1997). *Revolution and the rural schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, 1913-1948*, tesis de doctorado, San Diego: Universidad de California.
- López, Oresta (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- López, Oresta (2008). "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", en L. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, DF: CIESAS/UNAM/COLSAN, pp. 275-306.
- Loyo, Engracia (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, DF: El Colegio de México.
- Meneses, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, México, DF: Centro de Estudios Educativos.
- Rockwell, Elsie (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, pp. 301-324.
- Rockwell, Elsie (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 18-38.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, DF: El Colegio de Michoacán: CIESAS/Cinvestav.
- Rockwell, Elsie (2008). "Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución", en L. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, DF: CIESAS/UNAM/COLSAN, pp. 307-326.

- Tanck, Dorothy (1999). *Pueblos indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, DF: El Colegio de México.
- Torres, Rosa M. (1998). *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934*, tesis de doctorado, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vaughan, Mary Kay (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, DF: Fondo de Cultura Económica: Secretaría de Educación Pública.

Artículo recibido: 26 de enero de 2015
Dictaminado: 20 de abril de 2015
Segunda versión: 25 de mayo de 2015
Comentarios segunda versión: 1 de junio de 2015
Tercera versión: 1 de julio de 2015
Aceptado: 28 de julio de 2015