

EL ANÁLISIS ARRAIGADO LONGITUDINAL Y EL ESTUDIO DEL PROCESO DE FEDERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA CONCURRENCIA, SUSTITUCIÓN Y DESPLAZAMIENTO EN LA ESCOLARIZACIÓN RURAL FEDERAL DE LOS DISTRITOS DE TEXCOCO Y CHALCO, 1923-1936

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS
 Instituto Superior de Ciencias de la Educación del
 Estado de México

RESUMEN: Este escrito persigue abonar empírica y conceptualmente a la historiografía de la educación rural posrevolucionaria en México, desde la observación, análisis y construcción de relaciones históricamente observables sobre el proceso de escolarización rural federal desplegado por la Secretaría de Educación Pública en Texcoco y Chalco, Estado de México entre 1923 y 1936. Esa historiografía (de la que participa un nutrido cuerpo de académicos desde hace alrededor de 30 años) ha construido un importante acervo de conocimiento sobre la escolarización rural posrevolucionaria, destruyendo míticas representaciones sobre la educación nacional de los años 1920-1940. Su labor de crítica a la *historia de bronce* de la educación posrevolucionaria, la ha basado en métodos historiográficos rigurosos, particularmente microhistóricos. Conceptos sobre *reproducción, resistencia, apropiación sociocultural, negociación,*

etc., inspiran las páginas de su mejor producción académica, invitándonos a reconsiderar nuestras teorías sobre la historia de la escolarización nacional, sus actores, sus estrategias y sus balances. Siendo, finalmente, una historiografía de la *federalización educativa* desplegada por los gobiernos posrevolucionarios, tal problemática –la propia federalización– aparece, sin embargo, débilmente especificada en sus asertos. Este escrito postula ideas en torno a la necesidad de hacer una teoría de la federalización de esos años aplicando metodologías arraigadas en el nivel local/regional y plantea conceptos para pensar diferentes *vías* históricas de federalización de la enseñanza en el contexto de la abigarrada historia de circunstancias locales por la que avanzaron estudios del pasado. Detecta inductivamente una vía de federalización a la que llama *por sustitución y desplazamiento*.

PALABRAS CLAVE: Federalización de la enseñanza, escolarización, concurrencia escolar, conflicto sociocultural.

Introducción: vías y dinámicas de federalización posrevolucionaria de la enseñanza

Aunque la Constitución de 1917 otorgó al Ejecutivo federal amplio poder jurisdiccional 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 del 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, convirtiendo al asunto de la federalización en tema políticamente delicado (Arnaut, 1998).

En la versión del actor federal, la acción educacional de la SEP se orientaría bajo el supuesto de la colaboración con los Estados. Una visión de la acción federal como política de carácter *subsidiario* y *compensatorio* dio cuerpo a una discursiva exegética que construiría imágenes del desarrollo educativo nacional como materia en la que, de consuno, aunaban su esfuerzo el gobierno federal y los gobiernos de los estados de la República. Subsidiaria, en tanto la Secretaría pretendía no lesionar la soberanía de los estados; compensatoria, en tanto su acción se abocaría a llevar la enseñanza a espacios que los sistemas estatales no alcanzaban a cubrir.

Ciertas representaciones académicas del presente coinciden con esa discursiva de la lógica del crecimiento escolar federalizador. 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 (Arnaut, 1998, 170, 175).

Según esta visión, la eventual aparición de restricciones en la frontera social de la escuela derivó en relaciones de concurrencia y conflicto entre redes escolares. Sin embargo, la dinámica de expansión por *compensación complementaria* aludida no fue la única modalidad histórica de federalización de la enseñanza. Como destaca Loyo: “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...” 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 en el establecimiento de dos sistemas escolares: uno estatal y otro federal (Loyo, 1998: 113-120).

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

I. El análisis arraigado y las realidades de la escolarización rural posrevolucionaria en Texcoco y Chalco

Captar el modo en que avanzó regionalmente la escolarización rural federal de los años 1922-1940 en la región de los distritos de Texcoco y Chalco 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. Por otro, la que se relaciona con el desarrollo material que siguieron sus planteles.

La primera estrategia reconstructiva puede arrojar luz en cuanto a conocer el éxito que tuvieron los actos de implantación del proyecto federal en el universo de localidades que integraban los distritos. ¿Fueron siempre exitosos? ¿Permanecieron las escuelas federales en las localidades donde se implantaron? ¿Avanzó la red escolar federal bajo una lógica incremental, basada en la paulatina incorporación 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 trayectorias escolares resulta de gran interés para comprender la dinámica histórica de la escolarización federal. Aunque pocos historiadores especializados en la escuela rural federal posrevolucionaria lo han empleado como método reconstructivo, el registro longitudinal *arraigado* del movimiento escolar constituye una herramienta superior en cuanto a la producción de relaciones observables en torno a lo que hemos venido entendiendo como proceso de *federalización de la enseñanza*.

Complejo en cuanto a la obtención seriada de registros confiablesⁱ, el recurso al análisis arraigado longitudinal es extremadamente sencillo, pues consiste en el simple registro, año con año, de la permanencia de la actividad federal en los pueblos en que ésta fue implantándose. Tal registro conduce a la obtención de series locales con las cuales representar *longitudinalmente* el curso de la misma durante un cierto lapso de tiempo.ⁱⁱ

En la región de estudio, las longitudes resultantes mostraron tres tipos de trayectoria local de las escuelas: *trunca*, *intermitente* y *permanente*. Las trayectorias *truncas* revelan el fracaso local de la escuela; las *intermitentes* dejan ver que la escuela obtenía ciertos reveses en sus proyectos de implantación; las *permanentes* expresan *cierto* éxito de la escuela federal. El cuadro 1 las describe, resultando de interés apreciar en él lo siguiente:

- I. La presencia de un núcleo importante de pueblos en los que la implantación escolar federal fracasó. Las trayectorias *truncas* comprendieron alrededor del 22% de las implantaciones.
- II. La presencia mayoritaria de trayectorias *intermitentes*, donde el proceso escolar federal se vio ocasionalmente interrumpido. Ocasionalmente, tales interrupciones ocurrieron por espacio de hasta cinco años, retornando eventualmente la localidad al servicio federal. En algunas localidades, tales rupturas ocurrieron en más de una ocasión. Alrededor del 44% de las escuelas experimentó este tipo de trayectoria.
- III. El carácter minoritario que tuvieron las trayectorias *permanentes*, circunstancia que comprendió poco más de un tercio de las escuelas federales (35.4%).

Tales trayectorias pueden explicarse con base en evidencia empírica que revela incidentes de relación local de las escuelas que imprimieron de esa forma su impronta. He

referido en otros escritos su carácter: conflicto entre agendas culturales en torno al contenido de la *instrucción* y al tema de la separación de los sexos y la coeducación; conflictivas de orden *jurisdiccional*, pugnas faccionales, etc. Una persistente conflictiva cultural, política y micropolítica marcó la trayectoria local de los planteles, definiendo las condiciones de su arraigo local (Alfonseca, 2011). Esas conflictivas socioculturales produjeron las interrupciones visibles en el cuadro, donde es claramente perceptible el impacto de períodos de politización de la pedagogía como la Ley de Cultos (1926-29) y la Escuela Socialista (1934-35).ⁱⁱⁱ

Es interesante lo que 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 es la relativa importancia que tuvieron los fracasos de implantación en la historia regional de la escuela federal. Uno de cada cinco ensayos de establecimiento de escuela federal habidos entre 1923 y 1936, representó un fracaso para la Secretaría. Fue también rasgo relevante el carácter inestable de la institucionalización local de la escuela, pues varios pueblos interrumpieron sus lazos con la Secretaría en más de una ocasión, no siendo pocos los que llegaron a hacerlo en tres ocasiones, e incluso, en cuatro, como Totolapam (Texcoco). Estas tendencias al fracaso y a la inestabilidad se tradujeron en cierta dinámica de desplazamiento territorial: la acción de la Secretaría no se produjo bajo una lógica incremental de acumulación de planteles a un padrón creciente de pueblos, sino que se verificó de modo discontinuo, mudándose las escuelas de un pueblo a otro.

Si bien los estudios regionales sobre la escolarización rural posrevolucionaria han sido incisivos en el análisis cualitativo de las conflictivas del proceso de la institucionalización de los planteles, puede considerarse que un aporte potencial del método de análisis arraigado longitudinal que acaba de mostrarse radica en su capacidad para captar más finamente las dinámicas y ritmos históricos del proceso. Gracias a los hallazgos de la historiografía regional sabemos que hubo graves conflictivas sociales en torno a la escuela; sabemos en que consistieron, cuáles eran sus objetos y en que, por lo general, resultaron. Sin embargo, la riqueza cualitativa de esos análisis resulta ser relativamente estática y desprovista de un seguimiento detallado de los procesos gestados por la expansión federal. ¿Autoriza la evidencia que brindan suponer que, una

vez desarrollados los conflictos, las cosas quedaban así? En el caso de las trayectorias *truncas* que acabamos de señalar, así quedaban en efecto: 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, posteriormente, sin embargo, retornaban, para posiblemente volver a rehuir después.

Reanudando el análisis sobre las trayectorias de avance de las escuelas por el territorio regional, puede adicionalmente señalarse que éstas mantuvieron estrecha relación con procesos de concurrencia entre redes escolares. Las trayectorias *truncas* o *intermitentes* no implicaron el que los pueblos dejaran de contar con escuela; la interrupción del servicio escolar federal (esos espacios en blanco que figuran en el cuadro 1) fue usualmente seguida del establecimiento de escuelas dependientes del gobierno del estado o de escuelas sostenidas por particulares. 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 a favor de las Escuelas Rural del Estado y Rural Federal cuyo resultado consta en las listas que acompañan esta Acta...

Gestor encargado de desahogar el suceso, el Inspector Antonio Albarrán ampliaba al Director de Educación Pública del estado de México lo siguiente:

Dichas listas muestran, como podrá usted ver, que CINCUENTA Y DOS vecinos... votaron a favor del establecimiento de una Escuela Federal y OCHENTA Y CINCO

vecinos...votaron a favor de la subsistencia de la ESCUELA DEL ESTADO allí establecida. Entre esos votantes no se cuentan veintinueve señoras y señoritas que se presentaron y cuyos votos a favor de la Escuela del Estado, se anotaron aparte... dejando a discreción de la Superioridad aceptarlos o desecharlos.^{iv}

A pesar del resultado del plebiscito, la Escuela Federal lograría instalarse ese mismo año en Cuatzingo (ver cuadro 3), gracias al apoyo del núcleo de vecinos que votó a su favor, agravando tensiones faccionales que no tardarían en estallar. Sin embargo, muy cerca de allí, en el pueblo de San Pablo Atlazalpan, había tenido lugar pocos días antes un referendun similar, en el que la Secretaría tuvo que aceptar su derrota. El Inspector Corzo informó al respecto:

Mi visita fue el día 18, habiendo citado a una asamblea de padres de familia, en donde estuvieron presentes alrededor de 150. Contra lo que esperaba, los vecinos se dedicaron a atacar a la Escuela Federal, por su forma de enseñanza, pidiéndome que cambiara a los Maestros... consideré que los vecinos no tenían razón y que quizá se trataba de alguna intriga; traté de convencerlos de su error y les indiqué que no podría efectuar el cambio porque cualquier otro elemento tendría que hacer lo mismo. Como quiera que manifestaron su deseo de obtener una Escuela dependiente del Estado y que la mayoría apoyaba esta petición, resolví clausurar la Escuela para dejarlos en libertad de gestionar lo que a sus intereses conviniera, levantando un acta que no quisieron firmar, quien sabe por qué razones.^v

Tal tipo de eventos tramaron las definidas relaciones de concurrencia entre sistemas escolares que marcaron su impronta en la trayectoria topográfica de la red escolar de la Federación. Trece de las 19 localidades que desertaron de la red federal consignada en el cuadro ya comentado, regresaron, casi inmediatamente, a la red estatal, que, en lo sucesivo, sostendría sus escuelas. Muchas de las que mantuvieron plantel federal de modo intermitente, trocaron coyunturalmente al servicio del gobierno estatal tras desahogar procesos de orden tanto pedagógico como político.^{vi}

II. Conclusiones

Frente a lo que aquí hemos sugerido llamar *vías de federalización* (absorción, compensación complementaria), la lógica de la expansión de la escuela rural federal verificada en la región de Texcoco y Chalco permite afirmar que en ella hubo una peculiar interacción entre redes, culturas escolares y poder. Más que producirse de modo

eventual, por efecto del agotamiento de una frontera escolar sobre la que previamente habían avanzado sistemas de escolarización paralelos (como señala Arnaut), desde muy temprano se hicieron presentes en la escolarización regional relaciones de concurrencia entre sistemas.

La concurrencia entre redes escolares públicas (Federación/Gobierno del estado) fue un hecho de origen, que comenzó a producir tensiones desde 1924 (Alfonseca, 2011, 130-178), produciendo, desde entonces, al proceso de federalización de la enseñanza como un problema de combate, exclusión y desplazamiento entre actores educacionales, cosa que nos permite conceptualizar su dinámica como la de una vía de federalización por *sustitución y desplazamiento*.

Producto de una metodología basada en el análisis arraigado, la evidencia de un proceso de crecimiento por sustitución y desplazamiento conduce a replantear nuestras interpretaciones sobre la escolarización posrevolucionaria, pues resulta claro que el papel del actor federal no fue *complementario* ni *compensatorio*, sino *concurrente y competitivo*, hecho que pone directamente en debate las nociones que nos hemos formado sobre el período al caracterizar la acción educacional de la Federación como orientada por propósitos de extensión de la escuela a espacios carentes de ella.

Bibliografía

Alfonseca, J. (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 en Estudios Latinoamericanos, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bertely, M. (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, cieras.

Arnaud, A. (1998). *La federalización educativa en México. 1889-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.

Loyo, E. (1998). Cap. 6 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* (pp. 113-138). México: El Colegio de México.

Fuentes de Archivo

AHSEP, DER, ERF: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Departamento de Escuelas Rurales, Escuelas Rurales Federales, México, D.F.

Referencias

ⁱ La posibilidad de construir una serie histórica confiable sobre permanencia de las escuelas en las localidades involucra el cruce de información radicada en tres tipos de registro: los Informes del Director

Federal de Educación, los Informes del Inspector de la Zona y el Archivo Escolar. Particularmente sólidas son las referencias derivadas de los dos últimos.

ⁱⁱ El concepto de "arraigo" tiene diversas connotaciones metodológicas, relacionadas con la "Grounded Theory" de B. Glaser y A. Strauss, denominada Teoría Arraigada en México por María Bertely (1998). Si bien aquí le damos uso distinto, estrictamente procedimental, la noción de arraigo posibilita la articulación entre los procesos de escolarización y la agencia cultural que tanto interesa al historiador.

ⁱⁱⁱ La historiografía regional reciente coincide en señalar la presencia de conflictivas similares a las apuntadas en la expansión de la escuela rural federal en la región de Texcoco y Chalco. De modo general, los distintos estudios han destacado el modo en que las nuevas orientaciones pedagógicas y políticas impulsadas por la SEP concitaron un extendido proceso de resistencia sociocultural que contuvo, contestó y negoció con el actor federal la naturaleza de la agenda cultural de la escuela. *Conflicto, resistencia, contestación, negociación, apropiación, etc.*, constituyen conceptos convalidados empíricamente por esos estudios 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. Remito al lector –para no distraer el quantum de palabras permitido en esta comunicación- al análisis que he hecho al respecto (Alfonseca, 2011), donde profusamente triangulo y discuto mis hallazgos con los ya muy conocidos de M.K. Vaughan, E. Rockwell, J. Britton, A. Acevedo, A. Civera y varios otros autores más.

^{iv} Director de Educación Pública a Director de Educación Federal, Toluca, 11 de febrero de 1932. AHSEP, caja 876, expediente sin catalogar.

^v Inspector Ángel M. Corzo a Director Federal de Educación, Texcoco, 21 de enero de 1932. AHSEP, caja 900, expediente sin catalogar.

^{vi} Tales plebiscitos acontecieron también en pueblos como Tlacotitlán (Ozumba), San Jerónimo (Texcoco) y San Mateo Tepopula (Tenango del Aire).