

Los espacios escolares de las escuelas en el municipio de Texcoco en el siglo xx

The school spaces of the schools in the municipality of Texcoco in the 20th century

Ma. Guadalupe Alonso Segura

RESUMEN

El presente artículo tiene como intención dar a conocer los espacios escolares que existieron en el municipio de Texcoco durante las dos primeras décadas del siglo xx, donde se generó una cultura escolar influenciada por el proceso de centralización que existió en la época.

En el desarrollo de la investigación se utilizó la perspectiva teórica de la *historia social*, la cual fue conceptualizada como una historia que considera los procesos internos de las escuelas y sus relaciones entre la educación y el sistema político. Bajo esta perspectiva es indispensable

hacer énfasis en la *vida cotidiana*, en la cual los actores educativos encuentran relación con el contexto social, y se recuperó la voz de aquellas personas que no fueron escuchadas; por lo tanto, el estudio del pasado permitió conocer otras versiones históricas de lo vivido. La herramienta metodológica utilizada fue el análisis documental, en el cual confluyeron las fuentes primarias y secundarias y permitieron reconstruir un relato histórico sobre los espacios escolares, que se clasificaron en escuelas elementales de la cabecera municipal y escuelas de los pueblos o barrios. Cabe mencionar que sí existió un trato diferencial en la atención y el reparto de recursos que la autoridad local y estatal brindaba a las escuelas para su funcionamiento, además considerando ciertos elementos como su ubicación territorial, el censo de niños en edad escolar, el pago de la renta del local, la tenencia de un profesor, para que las escuelas se mantuvieran abiertas o cerradas.

Palabras clave: Historia social, vida cotidiana, cultura escolar, espacio escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the school spaces that existed in the municipality of Texcoco during the first two decades of the 20th century, where a school culture, influenced by the centralization process that existed at the time, was generated. In the development of the research, the theoretical perspective of *Social History* was used, which was conceptualized as a history that considers the internal processes of schools and their relationships between education and the political system. From this perspective, it is essential to emphasize *daily life*, in which educational actors find a connection with the social context, and the voices of people who were not heard were recovered, therefore the study of the past provided a better awareness of other historical versions of what was experienced. The methodological tool used was documentary analysis, where primary and secondary sources converged and allowed the reconstruction of a historical story about school spaces, which were classified into elementary schools in the municipal capital and schools in towns or neighborhoods. It is worth mentioning that there was a differential treatment in the attention and distribution of resources that the local and state authority provided to the schools for their operation, also considering some elements as their territorial location, the census of school-age children, the payment of rent for the premises and the tenure of a teacher, to maintain the opening or closing of schools.

Keywords: Social history, daily life, school culture, school space.

Ma. Guadalupe Alonso Segura. Secretaría de Educación del Estado de México. Es Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, Licenciada en Educación por la Escuela Normal N. 1 de Nezahualcóyotl en la especialidad de Ciencias Sociales y Maestra en Innovaciones Educativas por la Universidad Lasalle. Ha participado como sinodal en exámenes profesionales de nivel licenciatura y maestría. Correo electrónico: gpe_alonsompr73@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5484-6018>.

Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación previa más profunda, la cual tuvo como propósito la reconstrucción histórica de los procesos de escolarización en el municipio de Texcoco influidos por los procesos de centralización y federalización de la enseñanza en la primera mitad del siglo xx. Así, en estas líneas de escritura se dan a conocer los espacios escolares en las escuelas de los pueblos, barrios y en la cabecera de Texcoco.

El estudio de los espacios escolares en el municipio de Texcoco durante el siglo xx se enmarca en la perspectiva teórica de la *historia social*, la cual fue conceptualizada como una “historia que [da] cuenta de los procesos internos en las escuelas, la procedencia geográfica de los estudiantes, el porqué de los cambios en los niveles educativos, las relaciones entre educación e ideas políticas, sistema escolar y sistema político” (Tanck, 1976, p. 18). Además, permite la construcción de una interpretación de “la cara humana del pasado dejando de lado a la élite, la política y pugnando por una nueva historia «desde abajo»” (Casanova, 2015, p. 39), haciendo énfasis en la *vida cotidiana*, en la que los actores sociales encuentran relación con el contexto social y recupera la voz de aquellas personas que no fueron escuchadas, experiencias diversas, y a través del estudio del pasado pueden ofrecer otras versiones históricas de lo vivido, lo que permitió realizar una reinterpretación de la historia que pone en duda las ya escritas, además de brindar mayor atención a los contextos locales y específicos.

Así, en el contexto del municipio de Texcoco es importante reconocer que los espacios escolares estuvieron distribuidos por los diversos factores políticos, sociales, demográficos y económicos de la época del siglo xx, que impactaron en la demanda, en el cierre y apertura de la organización e infraestructura de los establecimientos escolares. La historia social combina fuentes primarias y secundarias que permitirán reconstruir la distribución física y funcional de los espacios escolares y las percepciones oficiales de los actores educativos que participaron.

La herramienta metodológica para el desarrollo de la investigación fue el análisis documental basado en su esencia en el documento, el cual, según Bloch (1996), es una huella, la marca de un fenómeno, y los sentidos la pueden percibir; por lo tanto, el documento es provocador de huellas del pasado. El documento representó la base de la reconstrucción histórica de la investigación presente y, de acuerdo con Luis González (1988), permitió conocer a los hombres de otras épocas que nos hablan. La labor del investigador con el documento encontrado fue establecer un orden de la información recabada para contextualizar y llegar a un buen análisis e interpretación, porque los documentos no hablan por sí solos sino “son pequeñas unidades que forman lo cotidiano, contienen un mensaje implícito que informa el nivel de vida, de los conflictos sociales y de la mentalidad de los individuos que fueron protagonistas de su historia” (Gonzalbo, 2009, p. 49); estos permitieron primero acceder,

descifrarlos, analizarlos y dar sentido a esta serie de elementos y finalmente construir esta investigación.

Los documentos utilizados estuvieron divididos en fuentes primarias y secundarias; las primeras brindaron “información de primera mano, constituyendo un registro directo [...las segundas] implican un mayor distanciamiento del fenómeno” (Tiana, 1988, p. 99). Así, los archivos con fondo educativo fueron una fuente original y permitieron la observación de procesos poco o nada conocidos a nivel estatal y municipal durante el corte histórico de 1900 a 1920, de los cuales se consideraron aspectos de la cultura escolar que permeó la vida cotidiana de los establecimientos escolares en Texcoco.

El procedimiento realizado bajo el análisis documental permitió indagar y seleccionar los documentos identificados que enriquecieron la investigación, así como realizar una lectura profunda y construir un relato para la construcción de los hechos que dieron pauta a comprender la realidad estudiada.

Cabe recordar que la metodología utilizada es versátil y los diferentes archivos y fuentes secundarias coadyuvaron a recrear la vida cotidiana y a una comprensión integral de los espacios escolares en el municipio de Texcoco; además, estos espacios sirvieron como escenario de interacción social, cultural y política del siglo xx.

Las escuelas elementales en el municipio de Texcoco

Hacia 1900 los edificios escolares fueron llamados *planteles*, *establecimientos*, *locales* y *escuelas*; algunos eran pagados por el gobierno estatal con el recurso de la recaudación del impuesto de instrucción que se cobraba a los padres de familia y otros financiados por el erario municipal, párrocos o personas con reconocimiento civil. En el caso de las escuelas oficiales el financiamiento del impuesto era insuficiente para solventar el gasto de la escuela, por lo cual se obligó a los pobladores a pagar el impuesto de instrucción, porque de ello dependía no solo el mantenimiento y habilitación de la escuela sino también de la obra pública. Las escuelas o planteles se construyeron con los recursos de la comunidad y había una clasificación determinada por su ubicación: en la cabecera, en los pueblos, en los barrios y en las haciendas; en este artículo solo me centraré en las dos primeras, debido a que eran predominantes en el municipio de Texcoco.

Escuelas de la cabecera

Texcoco era una cabecera de distrito de Texcoco y del mismo municipio, en este lugar se concentraron siete escuelas atendiendo una diversidad de la población; había escuelas para las niñas, los niños, mixtas, los párvulos, nocturna para los adultos, para los reos, y particulares (religiosas).

Las escuelas de la cabecera de niñas y niños recibieron un trato diferencial, ahí se concentraba la inversión a la infraestructura y recursos educativos y la realización de los exámenes públicos. Los inspectores eran actores educativos que se preocuparon por llevar a cabo acciones escolares para la regulación de los establecimientos escolares y enviaban los informes a las autoridades de forma jerárquica; en ellos hacían énfasis en brindar atención en situaciones de higiene, pago de renta, financiamiento y del rubro pedagógico. Gracias a esta evidencia se pueden conocer las condiciones de las escuelas expuestas en el AHM (vol. 40, “Visita de inspección”).

Los preceptores o profesores preferían acudir a trabajar y solicitar sus traslados hacia la cabecera porque eran mejor pagados, su pago era puntual y los caminos para llegar eran más transitables; además, eran considerados como los mejores maestros porque no se ausentaban y mantenían abierta la escuela o establecimiento escolar. Las escuelas de la cabecera fueron de las “mejor dotadas, se apoyaba la enseñanza con pizarrones de madera o de cartón con tripié; sin embargo, en muchas de ellas el uso intensivo los había devastado y dejado inservibles” (Bazant, 2002, p. 140). Con el paso del tiempo el municipio sufrió por la falta de recursos, por lo que se envió una serie de instrucciones a los profesores para la elaboración de sus propios pizarrones y pizarrines.

Entre las escuelas oficiales destacaron la escuela oficial “Manuel González”, ubicada en la parte frontal del cuartel confluyó la escuela de párvulos, primaria elemental, primaria superior, reos o de la cárcel, y nocturna para adultos; mientras la escuela de niñas fue denominada “La Central”.

La escuela oficial “Manuel González” ofrecía la instrucción elemental y superior, tenía una estructura organizada; fungía como director Germán García Salgado, quien, para gozar de prestigio, no solo se dedicaba a cuestiones administrativas sino también impartía clases, asimismo se desempeñaba como subinspector pedagógico y estuvo al frente de las Academias Pedagógicas impartidas los días sábado; cabe señalar que este cargo solo lo podía desempeñar el mejor maestro del municipio.

La construcción de la *cultura escolar* en la escuela de la cabecera, como menciona Bertely (2019), consideró factores de orden social, desde la idea de centralizar los procesos de escolarización, la dependencia del censo de niños en edad escolar, la ubicación geográfica para la apertura, cierre, conflictos y negociaciones de los actores locales con el Estado. De esta manera, la escuela elemental contó con cuatro profesores auxiliares y una inscripción de 177 a 189 niños, siendo la escuela con más matrícula, porque en la oferta de educación elemental superior solo asistían alrededor de ocho alumnos, y el promedio de atención fue de 106. Por lo tanto, la información administrativa dada a las autoridades educativas y municipales no coincidía entre la asistencia real y los alumnos inscritos; esta problemática también se presentaba en otras escuelas.

De acuerdo con las apreciaciones del inspector de Instrucción Pública, ingeniero Rafael García Moreno, la escuela daba un buen servicio, abordaba los contenidos de los programas escolares; sin embargo, también necesitaba ciertos recursos, como 100 pizarras, dos pizarrones, y comprar vidrios porque estaban rotos, además, solo contaba con dos excusados para todos los alumnos, por lo que se requería construir más. El director solicitó unos mesabancos usando como modelo los que se usaban en la capital del estado —como el que se observa en la Figura 2—, así como pizarrones y tableros de madera. “El establecimiento es propiedad del gobierno y se halla en buenas condiciones, le hace falta cambiar dos vigas que se hallan destruidas, en una de las piezas contiguas de la escuela” (AHM, vol. 40, “Inspección”). El patio era usado para el recreo y para realizar ejercicios militares y gimnásticos, tenía un jardín que reducía los espacios para llevar a cabo las actividades mencionadas, por ello el director sugería la compra de una casa vieja que colindara con la escuela para su ampliación.

Según el informe de la inspección, “la escuela casi no carece de mobiliario, ni útiles escolares, solo le hacen falta tres timbres, una campana para los profesores auxiliares y pizarras para el departamento de párvulos”, que, en comparación con otras escuelas, no era nada.

La escuela elemental de niños “Manuel González” era la sede de la aplicación de los exámenes de las escuelas de los pueblos, donde asistían las autoridades municipales locales que con el paso del tiempo fueron sustituidos por la presencia del inspector, el subinspector administrativo y pedagógico, así como los directores de las escuelas de instrucción primaria, ya fueran oficiales o particulares, para dar legitimidad a los saberes obtenidos y al ascenso al siguiente grado (AHM, vol. 40, “Inspección”).

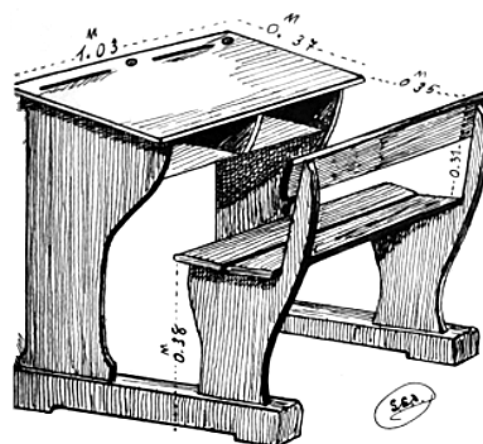
El ciudadano Germán García Salgado, director de la escuela superior “Manuel González”, y el inspector de Instrucción Pública, ingeniero Rafael García Moreno, hicieron referencia a

Figura 1
Fachada de la escuela “Manuel González”



Fuente: Sánchez, 2013.

Figura 2
Modelo de mesa-banco solicitado para la escuela “Manuel González”. Imagen en la que se establecían las medidas del mesa-banco solicitado por el director Germán García Salgado



Fuente: AHMT.

las condiciones para llegar a las escuelas. Una, que a causa de “las lluvias han traído algunas dificultades para transitar sus caminos para llegar a las escuelas foráneas” (AHM, vol. 40, “Visita de inspección”, 1904), lo que dificultaba las inspecciones, así también que las escuelas donde se desempeñaban como profesores o subinspectores permanecían cerradas durante dos o tres días hasta que regresara nuevamente el personal o cedía la función al director de la escuela elemental. Así pues, la situación de carencias en las escuelas no era exclusiva del local o del establecimiento asignado, sino del tránsito para llegar a ellas.

La escuela Central para niñas fue atendida por la profesora Leonor Legarreta; el local era propiedad del gobierno y tenía tres maestras auxiliares; contaba con una inscripción de 147 niñas pero su asistencia media fue de 108 niñas, las cuales fueron examinadas, obteniendo buenos resultados. Cabe señalar que conforme las niñas avanzaban en su instrucción graduada iba disminuyendo la matrícula (en primer año estaban inscritas 52 niñas, en segundo 43, en tercero 30 y en cuarto 22). En cuanto a las necesidades de la escuela, se tenía la intención de quitar los tabiques de un salón de tercer grado para ampliarlo, debido a que el grupo era numeroso.

Había problemas en la cañería y por consiguiente con el abastecimiento del agua para el establecimiento escolar. “El cajón entre las letrinas del excusado se halla en mal estado y es urgentísimo que diariamente se vacíen los depósitos, pues, informa la directora, que no se hace el aseo en la forma adecuada” (AHM, vol. 40, “Visitas de inspección”). Faltaban recursos de enseñanza, como un pizarrón, 12 sillas de tule, dos timbres y cuatro tinteros para las profesoras, aunque había carencias menores a diferencia de otros establecimientos de los pueblos. Ambas escuelas se regían por el mismo programa oficial.

Las escuelas de los pueblos y los barrios

Los pueblos tenían su propia escuela principalmente para niños, con excepción de los pueblos de la Purificación y Coatlinchán que contaban con su escuela de niñas, y la segunda localidad también tuvo una escuela metodista. Las escuelas de los pueblos, al igual que las de los barrios como el de Santa Cruz, Santiago y San Sebastián, tenían problemáticas más profundas, entre ellas: comenzar a solicitar a las autoridades la creación y reapertura de la escuela; posteriormente, esperar la respuesta del gobierno del Estado para dar su aprobación de una partida de educación; contar con el apoyo vecinal para colaborar con la escuela. Hasta entonces era que se apoyaba la petición. Las escuelas de la cabecera estaban mejor dotadas, mientras que las escuelas oficiales de pueblos y barrios no solo requerían materiales de enseñanza sino también profesores, por lo tanto, los locales escolares se cerrarían por no encontrar a nadie para cumplir con las vacantes.

Un ejemplo de ello sucedió en la localidad de Pentecostés: la escuela se abrió sin respetar el tiempo establecido por la autoridad estatal, siendo la causa principal la ausencia de un profesor que atendiera la escuela, y cuando llegó por fin sucedió lo siguiente:

Dámaso Mendoza[,] quien dirige la escuela oficial de niños Ignacio Zaragoza de esta población, desde el 8 de junio de 1915, abrió la inscripción de dicha escuela el 25 de noviembre del año próximo pasado con fecha de 1ro. de diciembre de ese mismo año [1916], hizo la apertura de la escuela; pero por disposición superior de esta presidencia nos ordenó que desde el siguiente día 2 mismo diciembre todo mi vecindario se viniera a reconcentrar en esta ciudad, motivo por el que desde esa fecha ha quedado cerrada [AHMT, Serie Educación, Caja 1991, Exp. 11, año 1914-1925].

La escuela de Santa Cruz de Arriba era una escuela de barrio, considerada de tercera clase. Hacia el año de 1905 la escuela contó con 60 alumnos, pero no había maestro, por lo que las autoridades estatales consideraban la posibilidad de clausurarla. Así, se realizó un censo, y la autoridad se retractó, ofreciendo la recomendación de que debido al número de niños en la localidad la escuela debía subsistir. Entonces se buscó a una persona apta que fungiera como profesor, con los requisitos de ley, que se encargara de la escuela. A pesar de la demanda realizada por la comunidad, el director no llegó y finalmente la escuela quedó clausurada. Los muebles y los útiles fueron repartidos en la escuela de Xocotlán, que era la más cercana (AHEM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba).

Después de un año el secretario general de gobierno dio autorización para la reapertura de la escuela, así como para la recuperación de los muebles enviados a Xocotlán y la asignación del ciudadano Abraham Contla como responsable de la escuela, quien elaboró un inventario para la entrega y recepción de los materiales escolares con los que se contaba.

Una de las medidas gubernamentales para atender la problemática de falta de escuelas, de recursos, “con escasa concurrencia, maestros mal remunerados y locales en deplorables condiciones físicas” (Bazant, 2002, p. 101), fue la fusión de planteles. Esta acción permitiría ofrecer el servicio educativo de forma periódica a los alumnos que asistían a pesar del estigma de no ser una escuela de buena reputación.

En 1909 los vecinos de Santa Cruz de Arriba solicitaron nuevamente la apertura de la escuela de niñas en el establecimiento de los niños, a fin de atender no solo a los niños de la comunidad sino a las niñas de otras localidades como Santiago, San Sebastián, San Diego y la Trinidad (AHEM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba), comprometiéndose a dar un local apropiado para la escuela y que concurrieran 69 niñas en edad escolar.

Las decisiones gubernamentales no siempre se llevaron a cabo como estaban escritas. Hubo resistencias por parte de los habitantes de las localidades, debido a que la “escuela se fusionará con otra porque entonces los niños se verían obligados a asistir a la cabecera, que tenía menos posibilidades de ser cerrada [pero] quedaba demasiado lejos y de difícil acceso porque el camino era peligroso” (Bazant, 2002, p. 101). Por ejemplo, en el verano de 1909 el presidente municipal de Texcoco envió al secretario general de gobierno la solicitud de los vecinos para abrir la escuela de Santa Cruz de Arriba, y con ello dar solución a la preocupación de mandar a sus niñas a una escuela cercana, evitando que caminaran más de un kilómetro de distancia para asistir a la escuela Central de Niñas ubicada en la cabecera, expresando lo siguiente:

Todos estos pueblos están más lejos de la ciudad, que del de Santa Cruz de Arriba, a donde podrían concurrir las niñas con menos dificultad y sin peligro, pues para asistir a la Escuela Central, tienen que cruzar continuamente la vía del ferrocarril interoceánico. Lo que tengo la honra de comunicar a Ud. Para su conocimiento de la superioridad, para que, si lo estima a bien, se sirva resolver como lo piden los vecinos de Santa Cruz de Arriba [AHEM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba].

La respuesta ante la solicitud de tener una segunda escuela de niñas fue que la autoridad iba a observar dicha petición, no obstante, la solución a esta fue convertir la escuela en una mixta o fusionar la escuela con otra localidad.

Evidencia de lo expuesto es el oficio del ciudadano Agustín del Bello, profesor de la Escuela Oficial de la Magdalena, al presidente municipal Pablo Rodríguez:

Como este establecimiento de mi cargo, carece por completo de los útiles y libros más necesarios para la buena marcha de la Instrucción primaria elemental rural del Estado, honrase [sic] adjuntarle a esa Superioridad el pedido que hago de dichos útiles y libros; suplicándole atenta y respetuosamente que cuanto antes sean remitidos [AHEM, Fondo Educación, Sección Primaria, vol. 202, exp. 35, foja 1155, 1922-1923].

En la lista de materiales que anexó el profesor solicitó cosas muy elementales: 24 pizarras de cartón, dos cajas de pizarrines, una caja de gises, 24 lápices, un cuaderno papel gris, un pizarrón con tripié, 24 libros de lectura de primer año y 12 de segundo. Lo anterior muestra la falta de equipamiento, la atención graduada era mínima porque se atendía solo primero y segundo grado. En cuanto a los libros solicitados, seguían siendo los mismos que se utilizaban en la primera década del siglo xx, probablemente estaban escritos por los mismos autores o los profesores seguían utilizándolos en la práctica cotidiana.

Mientras que la escuela de la cabecera solicitaba sillas para sus invitados durante los eventos escolares, las escuelas de los pueblos sacaban adelante sus lugares con lo que pudieran y tuvieran en sus localidades. Como afirma Bazant (2021), los profesores de los pueblos y los barrios en su mayoría no tenían título y constantemente

solicitaban su cambio a las escuelas de la cabecera porque ahí podían obtener mejores salarios, y otros preferirían renunciar por los conflictos con los actores políticos de las localidades; según Alfonseca (2010), esta situación intermitente de apertura y permanencia de las escuelas oficiales propició la creación de escuelas particulares establecidas en casas improvisadas o parroquias.

Con base en el AHSEP (1924), la permanencia de las escuelas de los pueblos también combatió la ideología de los padres de familia que contravenía el cumplimiento de las leyes al no mandar a sus hijos a la escuela; en ocasiones solo existía una escuela que atendiera a niños y niñas, sin embargo, los padres insistían en la separación de ambos sexos. La autoridad cedía muchas veces a la petición de los pobladores con la condición de incrementar la asistencia, en caso contrario se cerraría nuevamente la escuela.

Conclusión

Aunque no hubo un discurso explícito, sí existió un trato diferencial en la atención y el reparto de recursos que la autoridad local daba a las escuelas de la cabecera y las establecidas en los pueblos y los barrios. Cada una mostró sus propias características en su funcionamiento; por ejemplo, la atención de las autoridades locales dependía de la ubicación territorial de las escuelas; las de la cabecera eran mejor atendidas, y conforme a su lejanía disminuía su atención, aunque no se puede decir que esto sea una generalidad porque la “Escuela de Lavaderos”, la cual era mixta, estaba ubicada cerca de la cabecera. Así pues, las condiciones de las diversas escuelas diferían en su construcción de *cultura escolar*; los procesos de escolarización elemental en Texcoco pusieron de manifiesto los conflictos y resistencias socioculturales construidas y compartidas entre los actores políticos y educativos a nivel local, municipal y estatal por la apertura y permanencia de la escuela; por lo tanto, se entretejió una interacción de ida y de vuelta entre lo que sucedía en el contexto externo e interno de la escuela de forma recíproca.

Entre los factores que caracterizaron los problemas de las escuelas de los pueblos destacan: la poca captación del impuesto de instrucción, la intermitencia de los profesores en su responsabilidad de abrir y atender el establecimiento escolar, los caminos intransitables y agravados a causa de las lluvias para llegar a las escuelas, las inasistencias de los niños (porque no correspondían el número de alumnos inscritos con los que realmente asistían a la escuela), la falta de apoyo de las autoridades locales para equipar a las escuelas alejadas de la cabecera, los bajos salarios o la falta de pago, así como la resistencia de los profesores, vecinos y actores políticos por cambiar o conservar las inercias laborales de la vida cotidiana, las cuales impidieron la homogeneidad de los procesos de enseñanza; por consiguiente, la realidad contrastaba con el anhelo de las autoridades por erradicar el analfabetismo.

Referencias

- AHEM [Archivo Histórico del Estado de México] (1905, 1922-1923). Serie Primaria. [Fondo Educación: Santa Cruz de Arriba, vol. 56, exp. 19, 35]. Estado de México.
- AHMT [Archivo Histórico del Municipio de Texcoco]. Texcoco.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1900-1950). Serie Educación. Ciudad de México.
- Alfonseca, J. B. (2002). La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940. En A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México* (pp. 331-343). El Colegio Mexiquense/ISCEEM.
- Alfonseca, J. B. (2010). *Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940*. UNAM.
- Alfonseca, J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente de Valle de México. *Relaciones*, (143), 11-50.
- Bazant, M. (2002). Unidad y democracia educativa: meta porfiriana. En M. Bazant, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 129-145). El Colegio Mexiquense.
- Bazant, M. (2021). *Caminos docentes entre injertos, abonos y venenos*. El Colegio Mexiquense.
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. Casa Chata/CIESAS.
- Bloch, M. (1996). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, J. (2015). *La historia social y los historiadores*. Planeta.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (ext.1), 201-218.
- Gobierno del Estado de México (1958). *Los ejidos del Estado de México*.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. El Colegio de México.
- González, L. (1988). *El oficio de historiar*. El Colegio de Michoacán.
- Sánchez, J. (2013). *Texcoco de mis recuerdos. Colección fotográfica*. Municipio de Texcoco.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación. Un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 39-54.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cómo citar este artículo:

Alonso Segura, M. G. (2025). Los espacios escolares de las escuelas en el municipio de Texcoco en el siglo xx. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 85-94. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.689>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.