

3. El papel de las juntas y los comités de Educación en la apropiación local de la escuela rural federal

Juan Alfonseca Giner de los Ríos
ISCEEM/Chalco

Introducción

En este escrito me propongo profundizar conceptualmente en el análisis del papel jugado por las *juntas y los comités de Educación* durante los procesos de implantación de la escuela rural federal en las comunidades campesinas de los distritos de Texcoco y Chalco (estado de México) a lo largo de los años 1923-1940.

Integradas con personas de la localidad a las que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) investía como representación civil de sus intereses, responsabilizándolas del fomento educativo de la escuela y de la comunidad, estas formas de asociación constituían un componente central en el modelo pedagógico que impulsaba la escuela federal. Por una parte, debían participar directamente en la gestión de la escuela y de sus distintos espacios (aulas, parcelas, talleres, anexos pecuarios, etc.), depositándose en ellas aspectos decisivos del progreso material del dispositivo pedagógico de la acción.¹ Por la

1. Más allá de las denominaciones asumidas en cada período gubernativo, debe considerarse que la escolarización desplegada por el gobierno federal a lo largo y ancho del país entre 1921 y 1940 responde, genéricamente, al proyecto pedagógico de la Acción, ya que es éste el que inspira tanto la naturaleza material de la institución como el diseño de sus relaciones con el contexto que la circunda. En tanto que dispositivo institucional dicho proyecto contemplaba la organización de nuevos espacios (parcelas, anexos productivos, teatros al aire libre, casa para el maestro, etc.) y esquemas de participación social en la escuela (Comités, sociedades, cooperativas de infantes y de adultos, etc.) lo

otra, en tanto que formas asociativas, su ejercicio debía promover la modernización local de los procesos de participación social.

En otros trabajos, he sostenido la idea de que el carácter conflictivo que frecuentemente asumió la relación entre la escuela rural federal y las comunidades durante los años 1920-1940 se derivó no sólo de los postulados ideológicos y políticos impulsados por la S.E.P. sino, en un modo significativo, de las resistencias locales y regionales que enfrentó el nuevo orden jurisdiccional que ella pretendía instaurar.² *La nueva jurisdicción*, mediante la cual la Secretaría anulaba el poder de decisión local, subordinándolo al principio abstracto de nación, de la cual, en tanto que órgano del poder ejecutivo federal, se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola, más allá de las coyunturas políticas e ideológicas, como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.³

Existió debido a ello, según creo, una *micropolítica*⁴ inherente al *dispositivo institucional* federal que produjo conflicto y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones fundamentales: la de la gestión escolar; la de la propiedad y el usufructo sobre el espacio y los bienes de la escuela; la de la obediencia, los derechos y los deberes de las asociaciones locales de apoyo. En esas dimensiones, la escolarización federal irrumpió en el orden social comunitario como un importante proceso de desplazamiento y descalificación del derecho consuetudinario, de los actores que, en función de este, obtenían poder y estatus y de la cultura local en torno a la escuela.

De fuera federal se revestían, por ejemplo, el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaban los inspectores de la Secretaría de Educación Pública cada vez que tuvieron que revertir iniciativas comunitarias de *apropiación* de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas, etc. (y

que tendió a situarla en una nueva relación con la cultura escolar vivida hasta entonces en las zonas rurales, no sólo en cuanto a los usos y representaciones sobre el espacio escolar sino en relación también, con los procesos de participación y de circulación social del poder en ella. Una exposición clara de esta pedagogía y sus componentes institucionales se encuentra en el artículo de Rafael Ramírez «La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural», escrito en 1941 (Jiménez, 1986). Para un análisis sobre las relaciones entre este diseño escolar y el pragmatismo pedagógico de John Dewey puede verse el trabajo de Rosa María Torres, «Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934» (1998).

2. Como es sabido, la escolarización federal asumió objetivos de movilización política y social durante las coyunturas de 1924-1928 y 1934-1940 cuando el Estado posrevolucionario desplegó a través de ella políticas desfanatizadoras y socializantes. Particularmente durante la segunda coyuntura, la de la llamada Escuela Socialista, la escolarización federal generó violencia política e ideológica. Mi idea, empero, es que el propio diseño pedagógico e institucional de la escuela federal generaba en las localidades procesos de cambio y recomposición del poder político (véase, Alfonso, 1999, 2002, 2002a).

de todo aquello que la comunidad había entregado a la escuela con el producto de lo que, al fin y al cabo, era su trabajo) advirtiendo a los vecinos que lo adjudicado a la Secretaría se convertía, por ello, en *bien de la nación*, noción jurisdiccional que rompía con el tradicional control local sobre la escuela, que frecuentemente trataron de refrendar los actos populares de *restitución del fuero* que enfrentó la Secretaría durante esos años.

Citaré uno de esos actos de restitución de fuero en el que se expresa de modo claro el problema jurisdiccional al que hago alusión. Este ocurrió en el pueblo de La Resurrección, en febrero de 1935, cuando el inspector trataba de solucionar allí los problemas que acarrecaba a la escuela federal la oposición de la grey católica del lugar. Decía el inspector:

3. Aunque el estatus jurisdiccional federal existiese antes de la Constitución de 1917, las realidades de su interacción con otros ordenamientos jurídicos que, como los de los Estados de la república, le quedaban subordinados, sólo comenzaría a realizarse práctica y generalizadamente con la acción del Estado posrevolucionario, produciéndose, a partir de entonces, un extendido y conflictivo proceso de adecuación y delimitación de la esferas de jurisdicción entre los distintos órdenes legales que regían la vida social en el territorio nacional. Ciertamente, como señala Córdova, la acción del ejecutivo federal posterior a 1917, se produciría sobre las nuevas bases de una «doctrina que ve a la nación, con su propiedad originaria, como la auténtica legitimadora de la propiedad privada», precepto que dotó a la acción del poder ejecutivo de una ilimitada capacidad para reclamar jurisdicción sobre otras formas de derecho, públicas y privadas. Esto hizo que la acción de sus distintas dependencias, entre otras la Secretaría de Educación Pública, contase con una enorme capacidad de restar potestad al derecho de los estados federados y los particulares en aquellas esferas prácticas en las que este se interponía con sus intereses. Creo que esta veta de análisis jurisdiccional de las políticas del poder ejecutivo federal posrevolucionario es muy importante. Aunque se ha desarrollado escasamente en el análisis de la política educacional en sus relaciones con los estados y los municipios, muestra su interés explicativo en el caso de otras políticas, como la agraria y la hidráulica. Véanse Arnaldo Córdova, *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México* (1989, págs. 10, 81-102); Luis Aboites y Alba Morales, «Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y Estado nacional en México» (1999, págs. 55-93).

4. El concepto se deriva de Stephen Ball, quien define la micropolítica de la escuela como un proceso de relaciones políticas conectadas «con tres esferas esenciales... 1) los intereses de los actores...; 2) el mantenimiento del control de la organización...; 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo definición de la escuela». Sin embargo, es importante destacar que si bien el concepto de Ball es el que inspira la definición que aquí se toma, aquél se origina y opera sobre configuraciones escolares que difieren históricamente de las que analizamos. En su concepto de micropolítica, el peso de ciertos actores institucionales (como los docentes y los directivos) es esencial, siendo menor el que tienen actores situados fuera de la institución como pueden serlo la comunidad y las autoridades relacionadas con la escuela. Por el contrario, en nuestro concepto los segundos son actores tan centrales como los primeros, hecho que simplemente se deriva del menor desarrollo y complejidad de las escuelas rurales de ese entonces (véase Stephen J. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, 1989, pág. 35).

con fecha 13 del actual pasé a practicar una visita al Pueblo de La Resurrección... tratando de resolver problemas creados por un grupo de fanáticos en contra de la escuela, al llegar al lugar el sacristán... tocó las campanas... con lo que se reunió la gente formándose un motín que logré dominar; los vecinos influenciados por dicho sacristán... rechazan francamente la escuela y se habían apoderado de la lámpara de gasolina propiedad de la misma que logré recuperar y depositar en esta Inspección. En vista de lo manifestado creo pertinente clausurar la escuela... y pasar la lámpara a otra... pues los que se apoderaron de ella la llevaron a la iglesia y tratan de recogerla para el mismo objeto cuando *es propiedad de la Nación puesto que fue comprada para la escuela federal... y no para servicio de fanáticos...* (las cursivas son mías).⁵

Entre quienes compraron la lámpara para la escuela se hallaban, sin duda, algunos de los propios amotinados.⁶

El fuero federal anulaba, también, el poder de decisión sobre la vida de las escuelas de que había gozado tradicionalmente la autoridad local. Sus agentes, los maestros e inspectores de la SEP, no les debían obediencia en materia de aquellos aspectos de gestión escolar en los que usualmente habían tenido prerrogativas, como la adjudicación del puesto y las decisiones de cambio docente en función de juicios sobre desempeño, la decisión de feriados, la fiscalización del producto de la actividad escolar, etc., haciéndolo jugar cada vez que los agentes del poder local manifestaron ese tipo de pretensiones.

De fuero se hallaban también investidos los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela, como las juntas y los comités de Educación. Aunque este no operase en su auxilio a la hora de enfrentar la reacción local, debían asentir a los regaños de inspectores y maestros, que les exigían hacer avanzar los proyectos de la escuela federal, aunque ello les implicase entrar en conflicto con el orden comunitario de obediencia y lealtad previo, muchas veces opuesto a los propósitos de la federación.

Ese era el nuevo orden jurisdiccional, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado previamente las políticas de escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por tanto, para la negociación.

Mi interés por ampliar la reflexión sobre el papel que tuvieron las asociaciones locales de apoyo en la implantación del nuevo orden radica en su carácter de actores de los llamados procesos de apropiación local del proyecto

5. «A. S. López, inspector federal a Jefe Departamento Escuelas Rurales»; Texcoco, Méx., 16 de febrero de 1935 (AHSEP, DERPFII, exp. 11/11903).

6. Procesos de esta naturaleza son los que analiza Elsie Rockwell en su artículo «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico» (Rockwell, 1996), dando a esta problemática del control local sobre la escuela un acercamiento que enfatiza más la historia de las prácticas culturales que los procesos de cambio en los sistemas de jurisdicción.

escolar posrevolucionario, concepto sobre el que quisiera destacar al final de este trabajo algunas ideas críticas fundadas en la naturaleza micropolítica de la acción de esos comités, sobre todo en el caso de aquellas historias en que se hizo patente una comunidad escindida en relación con el proyecto federal.

El estudio de los procesos de escisión comunitaria en torno a la escuela federal nos enfrenta con la necesidad de profundizar en el concepto de apropiación, hoy frecuentemente empleado para identificar una variada gama de circunstancias históricas en el uso que dieron las comunidades a su relación con la escuela.⁷

Las asociaciones escolares como actores en la micropolítica local de la escuela rural federal

Una buena parte de la historia de las escuelas rurales federales es protagonizada en los acervos de la escolarización posrevolucionaria por las juntas y comités de Educación escolares. Aunque nunca llegó a verificarse plenamente el ideal institucional del binomio una escuela, un comité, su carácter mediador (o los problemas que generaba su falta de mediación) hizo de ellos objeto y voz de la discursividad que nos lega la historia. Triunfos y fracasos de la pedagogía de la acción aparecen por ellos narrados, haciendo que cualquier estudio sobre esas asociaciones sea, en gran medida, uno sobre la institución local en sus múltiples facetas.

Durante los años que abarca este estudio, dichas asociaciones recibieron diferentes nombres: en un principio se las conoció como juntas de Educación (1924), denominándose las después comités de Educación (1927), los cuales permanecen con ese apelativo hasta finales de la década de los años treinta, aunque ya para esos años surgen las sociedades de padres de familia y las sociedades de madres como dos formas, más o menos frecuentes, de asociación dentro de las escuelas, que actúan al lado de los comités.⁸

7. Los trabajos de Elsie Rockwell y Mary Kay Vaughan tienen una influencia central en la introducción y difusión del concepto en la historiografía mexicana de la educación, particularmente en el caso de la primera, que propone su utilidad analítica basándose en la perspectiva que sobre ese tipo de procesos da el historiador francés Roger Chartier (véase Rockwell, 1996, págs. 301-302).

8. Las juntas de Educación fueron instituidas por la Delegación de Educación Federal en el Estado de México en octubre de 1924. En septiembre de 1927, la Circular núm. 50 de la Dirección Federal de Educación en el Estado dispuso su reestructuración con el nombre de comités de Educación (véase «Delegado de Educación en el Estado. Bases para la creación de Juntas de Educación», Toluca, México, 1 de octubre de 1924, A.H.S.E.P., DECL, expte. 770.10; «Director Federal de Educación en el Estado a Inspectores», circular núm. 50. Toluca, México, 26 de septiembre de 1927, A.H.S.E.P., expte. sin clasificar, caja 1155.

Estas asociaciones tuvieron un papel destacado dentro de los procesos micropolíticos estructurados por la acción educativa federal. Como se dijo al inicio de este escrito, los comités de Educación se hallaron en el centro de la mayoría de las tramas jurisdiccionales sobre uso de la parcela escolar, uso de los bienes producidos por anexos, uso del espacio comunitario por parte de la escuela, etc. Como gestores locales de la escuela federal, las juntas, los comités y las sociedades de padres se vieron plenamente constituidos como actores micropolíticos en el juego de poderes e intereses que implicó la implantación del dispositivo pedagógico de la acción, convirtiéndose en agentes locales del nuevo orden jurisdiccional que pugnaba por imponerse.

Un examen de las *Bases* que inspiraron la creación de las juntas de Educación en 1924 permite apreciar claramente este carácter de agentes jurídicos del nuevo orden. Las juntas, según ese documento fundacional, constaban de 5 cargos (presidente, tesorero y vocales). El ejercicio de sus funciones tenía una duración de dos años, siendo gratuito y honorario. Los miembros de la junta recibían una credencial oficial que los acreditaba para el desempeño de sus funciones. Estas consistían en:

- 1.º Fomentar la educación popular de la localidad, procurando el progreso de los centros culturales que establezca la Secretaría...
- 2.º Mejorar las condiciones de las escuelas en lo que se refiere a:
 - a) edificios escolares,
 - b) mobiliario y material escolar,
 - c) terreno para el huerto escolar,
 - d) herramientas para trabajos agrícolas,
 - e) campos deportivos,
 - f) industrias y oficios,
 - g) baños.
- 3.º Trabajar por la asistencia de alumnos a la escuela, valiéndose de cuantos medios legales estén a su alcance.

Para el logro de esos objetivos de fomento educativo, los miembros de la junta quedaban facultados por la Secretaría de Educación Pública para solicitar y recabar diferentes apoyos locales. Según se enuncia en las *Bases*:

- IX. *Las Autoridades y vecinos quedarán obligados a prestar su ayuda y apoyo para el mejor funcionamiento de la Junta considerando la escuela como propiedad del pueblo y no del Gobierno.*
- XI. Para erogar los gastos que demande toda mejora, podrán recurrir a la:
 - a) ayuda de las autoridades municipales,
 - b) cuota a los vecinos del lugar,
 - c) donativos particulares,
 - d) festivales que se organicen,
 - e) siembras en común para dedicar el producto a la mejora de las escuelas...

- XII. Las Juntas visitarán con frecuencia las Escuelas con el objeto de darse cuenta de sus necesidades materiales, *sin intervenir en los asuntos técnicos que sólo competen a la Delegación...*
- XVI. Las Juntas de Educación deberán impartir al maestro toda clase de facilidades para el desempeño de sus labores, *interviniendo en cualquiera dificultad que llegare a surgir entre aquel y la autoridad...*
- XVIII. Las Juntas de Educación procurarán, a la par que el maestro, combatir los vicios y debilidades de que adolezca la sociedad, y que especialmente encuentran terreno propicio en las clases humildes, debiéndose emprender en consecuencia una patriótica cruzada en contra del alcoholismo, el juego de azar, etc... [cursivas mías].⁹

La expectativa institucional sobre el papel que cabría a las juntas de Educación en el desarrollo material de la escuela era muy amplia, ya que prácticamente todos los ítems de fomento educativo contemplados por la pedagogía de la acción caían bajo su responsabilidad.

También lo era la expectativa que se les fincaba en materia de sociología, política y cultura local. El control de la asistencia a la escuela de los hijos de quienes eran sus vecinos; la introducción de un atributo de jurisdicción en sus relaciones con éstos y con la autoridad local («quedarán obligados a prestar su ayuda»); la delegación de tareas de vigilancia moral en la comunidad, etc., implicaban para las juntas la ejecución de roles que podían comprometer sus propias relaciones locales, al instituir las en agentes de la trama micropolítica en que se veía envuelto el proyecto federal.

Una abigarrada historia de prácticas culturales en torno a la escuela se erigía en obstáculo para el desempeño y el ejercicio de tales funciones y jurisdicciones por parte de las juntas, cosa que permite fundar el análisis de los conflictos que sostuvo la red escolar federal en la región de Texcoco y Chalco en los años subsecuentes.

Hacia 1927, la estrategia seguida por la S.E.P. en el estado de México, en torno al apoyo que cabría a este tipo de asociaciones en la implantación de su proyecto pedagógico, había rendido poco resultado. En la Circular núm. 50, emitida en el mes de septiembre, el Director Federal de Educación hacía la siguiente reflexión:

Habiendo demostrado la experiencia que la organización y funcionamiento de las actuales Juntas de Educación... ha dado, en muchos casos, resultados contrarios a los fines perseguidos con su fundación... he creído conveniente que las Juntas de Educación se transformen, a partir del 1.º de

9. Delegado de Educación en el Estado, *Bases para la creación de Juntas de Educación*, Toluca, México, 1 de octubre de 1924, A.H.S.E.P., DECI, expediente 770.10.

enero de 1928, en Comités de Educación... Para lograr dicha transformación se servirá usted tener en cuenta lo siguiente:...

- I. El día 31 de diciembre del presente año cesarán en sus funciones las actuales Juntas de Educación...
- III. Durante el mes de enero de 1928, cada uno de los maestros... convocará en los pueblos... a todos los vecinos, a un *plebiscito con el objeto de que se designen a las personas que deban integrar el Comité de Educación...*
- VII. Dentro del límite de sus posibilidades, deberá usted estar presente... en el acto de instalación de los Comités, a fin de que... haga el acta correspondiente y *se le dé a esa ceremonia la seriedad que debe tener.*
- VIII. Se debe aprovechar esta oportunidad para que *queden descartadas de los Comités... todas aquellas personas que, por cualquier motivo, no convengan a los intereses morales y materiales de nuestras escuelas...* (cursivas mías).¹⁰

Es importante notar en esto el que, desde la óptica de la S.E.P. estatal, las juntas pareciesen haber caído en manos de actores contrarios a sus intereses «morales y materiales», estableciendo la democracia plebiscitaria como la estrategia para eludir a esos actores micropolíticos (y, dado el caso, al propio voto discrecional de los inspectores para asegurar que esos actores se viesan desplazados de los nuevos comités). Estas asociaciones, por último, parecían presa de cierto descrédito a los ojos de las comunidades, razón que hacía insistir al director federal en la necesidad de dotar a sus ceremonias de instalación del rigor burocrático que la presencia e investidura de los inspectores podía otorgarles.

El cambio de estrategia en cuanto a los mecanismos de reclutamiento, el ritual de instalación y la denominación misma de los organismos (que en lo sucesivo dejarían de llamarse juntas), no parece haber rendido, empero, los frutos esperados ya que, como se verá, ocho años más tarde se mantendría en términos aproximadamente similares el asunto de la obediencia y la divergencia de criterios que dichos comités planteaban a la parte institucional, lo que revela la persistencia de las tensiones micropolíticas, que localmente implicaba la implantación del modelo pedagógico.

La acción micropolítica de las asociaciones de apoyo a la escuela reconoció dos cursos básicos de acción. Por una parte, algunas juntas y/o comités tendieron a subordinar sus políticas de fomento a las pautas y a los procesos de decisión de otras instancias locales, como los comités administrativos

10. «Director federal de Educación en el Estado a Inspectores», circular núm. 50, Toluca, México, 26 de septiembre de 1927, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente sin clasificar, caja 1155.

agrarios, las presidencias municipales, etc. Este curso es el que constituye el carácter de muchos incidentes conflictivos para la escuela federal donde el comité de Educación figura como integrante activo de la oposición a las iniciativas institucionales. Por otra parte, bajo ciertas circunstancias, algunos comités de Educación se constituyeron en agentes activos de las iniciativas federales, enfrentándose a las estructuras del poder local y generando (o robusteciendo) procesos de carácter *faccional* en torno al fomento escolar.

La lealtad de las asociaciones al orden micropolítico local

Un incidente acaecido en el pueblo de Coatepec Chalco a finales de 1928 me permitirá introducir la problemática de las relaciones políticas locales que afrontaban los comités de Educación en cuanto a concretar los proyectos de la escuela federal. Según reportaba entonces el señor Úrsulo González, presidente del comité:

... hoy a 2 de octubre, siendo las nueve y minutos de la mañana, fui llamado por el comandante de policía de este lugar, quién me condujo ante un grupo de vecinos que como principales eran el Señor Rejidor primero del Honorable Ayuntamiento, el Presidente del comité Agrario, su Secretario y algunos vecinos así como el C. Comisario primero. Y haciendo pausa de no se que asunto, el Señor Rejidor me hizo observación de que con acuerdo de quién bía (*sic*) yo puesto el alambrado, que si no sabia yó que es anticonstitucional y contra las Leyes, y conteste, que la Señora Profesora en vista de instrucciones de la Superioridad, determino adornar con Plantas de Flores... y solo faltaba cercar con alambre... Todas estas razones [sus juicios sobre el engrandecimiento del Templo de la enseñanza. J. A.] no me fueron atendidas, y el Sr. Rejidor comenzó a destruir, en igual forma el C. Presidente de comité agrario, a quien yo le manifestaba remediar todo perjuicio que pudiera causar la púa... y me contestó enfadado que a el no le parecía ni al Señor Regidor y que la Señora Profesora estaba metiendo la pata, que lo que híban ha (*sic*) hacer era correrla y que días antes ya se bía (*sic*) enfrentado con la Señora Profesora, diciéndole que no intentara hacer esos prados, porque el sería el primero que iría con una pala a destruir... Los pocos vecinos siguieron el ejemplo hasta destruir por completo postes y alambre.¹¹

Sin constituir un incidente que pudiese considerarse serio, comparado con los muchos de esta naturaleza que enfrentó la expansión escolar federal en la región, el relatado por el señor González tiene la virtud de situar as-

11. «Úrsulo González a Encargado del Departamento de Cultura Indígena», Coatepec Chalco, 2 de octubre de 1928, A.H.S.E.P., DGEPEP, expediente 6/11755.

pectos importantes del campo de acción en que se desempeñaban los comités de Educación.

En primer lugar, describe la naturaleza presente en muchos de los conflictos: la *jurisdicción* (el «acuerdo de quién») y la disputa acerca de quién rige sobre las cosas. Describe, asimismo, los actores que libran la pugna por la legitimidad jurisdiccional: «la Sra. Profesora... la Superioridad (federal)» *versus* «el Honorable Ayuntamiento» y el objeto de la pugna: los espacios y bienes comunitarios. En segundo lugar, el relato del señor González nos proporciona un escenario en el que se hacen presentes buena parte de los actores micropolíticos con que combatieron, se aliaron o a los que eludieron históricamente estos comités: el regidor del ayuntamiento, sus ediles, el comisario, el presidente del comité agrario ejidal, núcleos de vecinos.

González presidía un comité resuelto, en alguna medida, a llevar adelante el proyecto escolar. Meses antes de que le destruyesen sus trabajos, había solicitado, junto con otros vecinos, la intervención de la SEP para que la oficina de Bienes Nacionales cediera esos terrenos, que pertenecían a la Iglesia y que se hallaban intervenidos por la Ley de Cultos de 1926, para la constitución de la parcela escolar.

¿Por qué se oponían quienes, finalmente, frenaron sus gestiones? La documentación sobre Coatepec-Chalco no deja saberlo con exactitud pero muy posiblemente lo hiciesen porque el interregno político y jurídico en que se hallaban los predios anexos al atrio movilizase localmente múltiples intereses y estrategias para lograr hacerse con ellos. La intervención de los bienes del clero que siguió a la Ley de Cultos activó, en una región de alta presión demográfica sobre los recursos como la de Texcoco-Chalco, un intenso proceso de gestión local por parte de núcleos campesinos, presidencias municipales, y grupos confesionales interesados en apropiarse de ellos, con el objeto de darles un uso productivo (sembrar, pastorear animales, estibar granos, construir mercados, entre otras cosas).¹²

No dudaría que intereses de ese tipo poblasen las conciencias de quienes frenaron al señor González. He podido documentarlo en el caso de muchos comités ejidales y grupos de ejidatarios, que objetaron la cesión de terreno para la parcela escolar en la zona que estudio, procurándole fines directamente ligados con su reproducción como grupo social y definitivamente alejados de los propósitos pedagógicos e institucionales que les asignaba la Secretaría.¹³

12. Es, en este sentido, de gran interés la consulta del fondo relativo a la Ley de Cultos, en el Archivo General de la Nación, donde pueden captarse los procesos locales de concurrencia por los recursos muebles e inmuebles intervenidos al clero a partir de 1926, en una región donde no sólo la tierra era escasa sino que había sufrido una profunda destrucción de la infraestructura urbana durante el proceso revolucionario.

Lo he constatado, también, en el caso de esas autoridades locales a quienes inquietaba la intrusión federal en el marco geopolítico de su dominio. A veces, por temores ciertos en relación con el impacto político que cabría esperar de la territorialización del poder federal en el contexto de la dinámica de creciente centralización del poder en el Estado nacional. Otras, por motivos más íntimos y personales, vinculados con el orden de su estatus y de sus propias relaciones personales. Otras más, por lo que parecieron ser meras inadecuaciones conceptuales acerca del nuevo orden de jurisdicciones que implicaba el accionar local de la escuela federal.

Sin embargo, más allá de los presumibles motivos de quienes se oponían a los actos del comité de la escuela de Coatepec-Chalco, debe retenerse de este incidente el hecho de la escisión faccional de la comunidad en torno al proyecto de la acción. Durante la década siguiente el comité de Coatepec continuaría infructuosamente gestionando la cesión del terreno para la parcela escolar: en los días de la escuela socialista (1934-1940), la inspección federal denunció la existencia de una escuela clandestina en el ejido, adonde posiblemente se escolarizasen los hijos de los vecinos que acompañaron a quienes, en 1928, destruyeron la obra del señor González.

Sin embargo, aunque recortado en sus dimensiones productivas, el currículum de la acción tuvo un éxito relativo en Coatepec, hecho seguramente debido al apoyo que le daba su comité, cosa que no ocurrió en otras localidades, donde dichas asociaciones obstaculizaron abiertamente las iniciativas federales o en las que subordinaron sus acciones de fomento escolar al orden local de jurisdicciones formales e informales.

La oposición abierta de los comités a los propósitos de la Secretaría se produjo, sobre todo, en relación con el uso de los bienes producidos por la escuela en sus parcelas y anexos artesanales y pecuarios. Desde la perspectiva institucional dichos ingresos debían dirigirse al fomento escolar. Desde la de algunos comités de Educación, existían para ellos usos alternativos de mayor interés, como la inversión en el remozamiento de otros edificios locales (templos, cárceles, juzgados, etc.) o el apoyo a las festividades patronales.

En Huexotla, por ejemplo, el comité «se negó a facilitar el producto de la siembra del terreno federal inmediato al templo para que con ese dinero se comprara una lámpara de gasolina» para la escuela, situación que, aunada a la negativa de los vecinos a invertir en ella hasta que se concluyeran las obras de remozamiento del templo, determinó la clausura del plantel.¹⁴ Desde Tlaltecahuacan, el inspector federal reportaba haber hablado «con

13. Véase mi escrito «El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal» (Alfonseca, 2002a).

14. «M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación», Texcoco, México, 8 de febrero de 1927, A.H.S.E.P., DGEPEP, caja 7, expediente 6498.

el Comisario, miembros del Comité de Educación y algunos vecinos del lugar, para que cedan parte de los fondos que tienen que fueron reunidos para mejoras del plantel educativo, pero según el decir de algunos de ellos, ahora querían utilizarlo para la compostura de la sacristía», conminándolos a que con esos fondos se diese paso a la construcción del gallinero.¹⁵ En ese mismo año, el inspector federal tuvo que intervenir en el pueblo de Huehuecalco para impedir que los fondos de la escuela fuesen entregados a la presidencia municipal, con el fin de que ésta procediese a la reparación del juzgado auxiliar.¹⁶

La lealtad de comités como estos al orden institucional y cultural local no deja duda. El uso en el templo de los recursos generados por la escuela revela no sólo la hegemonía del aparato eclesial sobre las conciencias, sino que puede asociárselo con relaciones culturales más amplias, como el sentimiento de estatus que existía, entre los pueblos, en relación con los edificios destinados al culto religioso. La lealtad no se daba sólo al cura, sino a la grey, como del mismo modo podía ocurrir con los sitios públicos del gobierno y la administración del estado de México.

La desviación de los fondos escolares hacia otros objetivos locales tuvo un carácter acentuado en el caso de las comunidades ejidales, donde los comités de Educación participaban no sólo de la trama micropolítica usualmente presente en pueblos y barrios (ayuntamientos, presidencias, sacerdotes, etc.), sino que se relacionaban también con una estructura jurisdiccional que formalmente podía subordinarlos: el comité administrativo ejidal, instancia de la propia jurisdicción federal.

Es interesante, al respecto, una descripción hecha por el inspector López en 1935 sobre la gestión de los fondos de la parcela escolar en los ejidos de la región de Chalco. Según él:

Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplirles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos

15. «Carlos A. Mercado, Inspector Federal a Director de Educación Federal en el Estado», Texcoco, México, 9 de marzo de 1929, A.H.S.E.P., DEFEM, expedientes sin clasificar, caja 1215.

16. «Rafael Ramírez a Inspector M. Gómez», México, 23 de agosto de 1929, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente 11564.

que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen mas que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bien se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que solo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.¹⁷

Además de mostrarnos el fracaso de la política que derogó las juntas para sustituirlas por comités plebiscitariamente electos como forma de eludir la acción de «personas... (contrarias) a los intereses morales y materiales» de las escuelas, lo que nos obliga, por ello, a analizar si el problema de la gestión de esos productos se reducía a procesos individuales de corrupción en los comités de Educación (los inmorales) o era expresión de iniciativas que contaban con un respaldo local más amplio, dado que se trataba de núcleos mayormente representativos del sentir local, el informe de López introduce el carácter contradictorio que asumió la escolarización federal en los ejidos pues, en ellos, los comités de Educación formaban parte de una comunidad de intereses mayor (el ejido), dotada de instancias de deliberación y decisión (el comisariado ejidal), que podían subordinar sus decisiones, que se hallaban regidas por una jurisdicción también federal (la Comisión Nacional Agraria). En función de ello, la micropolítica de los comités en los ejidos asumió rasgos particulares en el orden jurisdiccional, pues el carácter de muchos conflictos tuvo como resultado eventual el enfrentamiento entre burocracias del propio poder federal.

A veces, por ejemplo, los comités de Educación tomaron iniciativas sobre los terrenos escolares que fueron obstaculizadas por los comités administrativos de los ejidos o por agentes de la Comisión Nacional Agraria, bajo la perspectiva de que sus actos lesionaban el interés de la comunidad ejidal o de que constituían actos ilegítimos mientras no fuesen avalados por la burocracia agraria.

Un problema jurisdiccional se expresa en lo que reportaba el maestro Luis Iberri desde Acuautila, en junio de 1933. Iberri le transcribe a su inspector una carta hecha llegar al comité de Educación de la escuela por el jefe de la zona ejidal, en la que este último comunica que, para poder vender la cebada existente en la parcela escolar, requiere de su autorización. El maestro hace una reflexión sobre el asunto que vale la pena citar por cuanto expresa las reacciones que, en circunstancias como esta, asumían los comités de Educación:

17. «Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación», Texcoco, México, 20 de abril de 1935, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente sin clasificar.

Como Ud. puede ver perfectamente por el tenor de este oficio, el Comité de Educación de este pueblo va a quedar supeditado a la voluntad tanto del Sr. Jefe de la Zona Ejidal como del Comité Agrario que radica en esta, y como tanto el Sr. Ing. como el Presidente del Comité Ejidal no comulgan con las ideas libertarias de nuestro pueblo, el Comité de Educación antes que caminar de acuerdo con esta determinación prefiere renunciar y me quedaré sin Comité, por el hecho de que a la escuela no le ayudan absolutamente para nada, y eso sí, ahora que ven que la escuela tiene algunos fondos quieren darse el tono de invertirlos...¹⁸

La renuncia del comité de Educación de Acuatla a mediados de 1933, elaborada por sus miembros, quizá sobre la decisión estratégica acerca del costo que podría acarrear enfrentarse con el comité agrario y con el representante de la zona ejidal de la Comisión Nacional Agraria, se produjo un año después de que la Dirección Federal en el Estado de México hubiese comenzado a ensayar una nueva fórmula para lograr la obediencia y la unidad de criterios en la acción de los comités de Educación.

En mayo de 1932, el entonces director federal, Ignacio Ramírez, envió a sus inspectores una circular sobre el particular. Esta decía:

Hemos notado en algunos poblados cierta divergencia de opiniones con respecto a la escuela, entre los Comités de Educación y los Comités Agrarios, fuerzas ambas, de progreso y de renovación... Instituciones revolucionarias, como son ambos Comités, necesitan ser alentadas e ilustradas convenientemente para que respondan a sus fines. Con este objeto... la Dirección a mi cargo sugiere a usted la necesidad de que celebre en esa Cabecera de la Zona, una Junta de Representantes de los Comités Agrarios y de Educación, la que en dos días podría ponerse de acuerdo en los siguientes puntos.: 1. Los Comités en sus relaciones con los maestros... 3. Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela. 4. La parcela escolar. Su administración, cultivo y utilidades... (*sic*).¹⁹

Aunque tendió a emerger a propósito del uso de los fondos escolares, la rebeldía de los comités de Educación tuvo en ocasiones motivos cuya lógica no parece situarse ni en el terreno de las lealtades locales (presidencias municipales, comisariados, párrocos, etc.), ni en el de los aspectos cardinales de la reproducción cultural de los pueblos (templos, fiestas patronales, etc.), sino que revela un accionar micropolítico de menor alcance, vinculado con la defensa de relaciones personales.

18. «Luis Iberri, maestro federal en Acuatla a Inspector 1.ª Zona Escolar», Acuatla, México, 20 de junio de 1933, A.H.S.E.P., DGEPEP, expediente 2/11910.

19. (Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular», Toluca, México, 31 de mayo de 1932, A.H.S.E.P., DEFEM, caja 876, expedientes sin clasificar.

Ese pudo ser el caso de un incidente ocurrido en Huitzilcingo, municipio de Chalco, en 1932, en el que se enfrentó el comité de Educación con el director e inspector federales, a propósito de la construcción del horno de pan de la escuela. El comité quería que el horno hiciese pan para el consumo exclusivo de los alumnos del plantel; el director y su inspector insistían en que se hiciese una panadería. Los segundos, seguramente, querían fomentar la empresa escolar, para que así compitiera con los artesanos locales. El primero, no, preservando, posiblemente con ello, el interés de quien se dedicaba a la fabricación y comercio del pan en el pueblo.²⁰

Así, uno de los resultados de la actividad desplegada por estos comités, que optaron por una posición de lealtad y conservación de pautas y normas del orden comunitario previo a la implantación del dispositivo pedagógico de la acción, fueron las diversas formas en que la institucionalización del modelo se vio afectada: disminución de actividades y espacios pedagógicos, escasa participación comunitaria, lenta mejoría de las condiciones materiales del inmueble escolar, etc. Tanto si dichas asociaciones locales asumían actitudes de oposición activa como si mantenían formas pasivas de no colaboración, el resultado global que tuvieron sobre las relaciones del proyecto federal con la comunidad parece haber tendido hacia una polarización de las posturas: la escuela y sus agentes, por un lado, la comunidad por el otro.

Sin duda, esas tensiones micropolíticas definieron los avances que la escuela de la acción registraba en los distritos de Texcoco y Chalco hacia principios de la década del treinta, cuando sólo la mitad de los planteles federales contaba con parcela escolar, un tercio apenas con anexos productivos y, lo que no deja de ser significativo, casi la mitad de ellas carecía de asociaciones de vecinos.²¹

Puesto en términos de la *apropiación local* del proyecto escolar, pueden percibirse históricamente procesos mediante los cuales las comunidades agrarias de esas localidades de Texcoco y Chalco, en las que afloró la rebeldía de los comités de Educación, negociaron con la institución su agenda de intereses culturales. El programa de la pedagogía de la acción sufrió, así, una transformación local que discriminó algunos contenidos en beneficio de otros.²²

20. Véase A.H.S.E.P., expediente 2007.

21 «Dirección de Educación Federal en el Estado de México, Relación de Comités de Educación y Sociedades de Padres de Familia, que funcionan en el Estado, dependientes de esta Oficina», Toluca, 1930, A.H.S.E.P., DEFEM, caja 1200, expediente sin clasificar.

22. Es también lo que autoras como Vaughan y Rockwell (que en este aspecto siguen al historiador de la escolarización rusa Ben Ekloff) encuentran en sus investigaciones sobre la escolarización rural posrevolucionaria en los estados de Tlaxcala, Puebla y Sonora. Véase Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, (2000, págs. 33-38).

El desinterés por las parcelas y los anexos productivos, la desviación de los recursos escolares hacia fines vinculados con el poder y el ritual tradicionales, la defensa del interés general del ejido, que subordinó muchas veces a los comités de las escuelas ejidales, etc., derivaron en formas locales de *apropiación* y uso de la escuela. ¿Qué escuela definieron, así, las comunidades de aquellos comités?

Al analizar la historia escolar del estado de Tlaxcala durante estos mismos años, Rockwell llama la atención sobre el peso de la cultura local en las formas que asumió allí la *apropiación* de la pedagogía de la acción, sugiriéndonos el accionar de una cultura escolar pretérita que, en función de nociones de persona educada, de estatus comunitarios, de control local del inmueble y de su gestión, de bandas de música, etc., moldeó la innovación federal, adaptándola a ópticas sobre la cultura escolar sedimentadas en la región desde la escolarización porfiriana.²³

La *apropiación* se entiende así como un uso cultural presente en función de la credibilidad de un pasado de prácticas y representaciones escolares. Desde una cultura se lee la otra; la *apropiación* como acto cultural es, en alguna medida, interpretativa, de selección, discriminación y reedición de prácticas. Se estableció un diálogo por la *apropiación* local de la escuela entre las culturas escolares locales y la propuesta pedagógica y cultural de la federación. El pasado escolar porfiriano condicionaba, en esa lógica, la recepción cultural de una escuela cuyo modelo pedagógico intentaba trascenderlo.

Las asociaciones y el desarrollo de procesos locales de *faccionalismo* en torno a la escuela federal

Otro curso de acción seguido por los comités revela alianzas con las posiciones sostenidas por la escuela federal en torno al fomento educativo. Dichas alianzas posicionaron a los comités como *facción*, en oposición de quienes localmente rehusaban las iniciativas federales, constituyendo a la escuela como campo de disputa faccional.

La emergencia de estos procesos faccionales fue expresión, en cierta medida, del grado en que el poder federal había ganado consenso en las comunidades, contribuyendo, de ese modo, a la consolidación hegemónica del Estado nacional posrevolucionario. Sin embargo, no se derivaron, necesariamente, de una situación de credibilidad y cohesión sociales en torno a las iniciativas culturales del Estado federal, en pos de la elevación intelectual del pueblo, sino que resultaban de la presencia de escisiones comunita-

23. Rockwell, 1996, págs. 301-324.

rias previas, dentro de las cuales la articulación estratégica de una facción con el poder federal producía para ella una recomposición local del poder que podía capitalizar en su favor.

Campesinos sin tierra, organizaciones agrarias, minorías confesionales, grupos políticos subalternos, núcleos poblacionales a la búsqueda de autonomía política, etc., se aliaron con la escuela federal, interesados muchas veces en la mediación que ésta podía proporcionar para el acceso a nuevas y diferentes formas de poder: el reparto agrario, el monopolio de canales de representación, la legitimación del credo religioso, el triunfo electoral, la autonomía administrativa, etc. En otras palabras, la faccionalización de la comunidad en torno a la pedagogía federal no debe entenderse como el triunfo estricto de un principio cultural en torno a la instrucción, sino como un momento dentro de las relaciones micropolíticas de fuerza dentro de las localidades.

La *apropiación* local de la escuela, en tanto que alianza política y campo de intereses burocráticos, constituyó una de las circunstancias históricas del faccionalismo. En su capítulo en este mismo volumen, María Bertely documenta las estrategias de dominio de la élite yalalteca en función del control del convenio escolar con la federación, mostrándonos las mecánicas intestinas del poder en la villa zapoteca, el uso estratégico de la ciudadanía compulsiva sobre sus subalternos y el monopolio de las relaciones burocráticas y los recursos institucionales, que localmente drenaba en ella la integración nacional del Estado posrevolucionario.²⁴

El problema de la autonomía, del usufructo faccional de la escuela en función de la preservación autonómica del poder local, es analizado también por Rockwell, para quien esas alianzas con la federación se insertaron en estrategias de barrios y rancherías, orientadas a la eventual adquisición de mayores estatus administrativos.²⁵ La *apropiación* de la escuela figura aquí dentro de relaciones de poder intramunicipales; las pretensiones autonómicas del *barrio* lo llevan a *apropiarse* de la escuela federal como estrategia frente a jurisdicciones externas.

El agrarismo (y sus facciones), al pujar por investirse en representantes legitimados por el poder hegemónico, adquiere clientelas políticas en función de convenios también clientelares con el gobierno federal; facciones y clientelas confesionales se disputan los vacíos de poder que creó el conflicto religioso. Esas disputas también se hicieron presentes en los comités de Educación que, bajo esa lógica de las guerras de movimientos, nutrieron las

24. Además del capítulo contenido en el presente volumen véase: *Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, (Bertely, 1998).

25. Rockwell, Elsie (1996, 1996a).

facetas históricas de la escolarización federal.²⁶ El comité de Educación se constituyó muchas veces en operador de esos intereses faccionales.

Como señalé, la aparición de procesos faccionales en torno al desarrollo de la escuela federal fue la expresión de escisiones comunitarias de poder previas. Ocasionalmente, esas divisiones y conflictos de poder se extendían más allá de la órbita local, involucrando a facciones políticas dentro del espacio municipal. Es el caso de la población de Acuéxcomac, municipio de Atenco, en la que una facción ofrecía apoyar al maestro misionero «tan luego como sea cambiado el actual Presidente Municipal de quien dependen y que ha sido la rémora, según dicen, del progreso de todos los pueblos que integran la municipalidad de Atenco».²⁷

Llegado el año 1924, las autoridades municipales de Atenco fueron cambiadas y la facción política concretó la alianza con el proyecto federal. El misionero Sánchez elaboró entonces un informe sobre la situación que nos permite captar el marco político en el que se procesaban estas relaciones de la S.E.P. con las comunidades y la presencia de actores e intereses situados en los niveles municipal, estatal y federal. Citaré *en extenso* lo que entonces reportaba el misionero en una carta que dirigía al jefe del departamento de Cultura Indígena de la Secretaría:

De acuerdo con la cláusula cuarta del anexo primero de las Bases que norman el funcionamiento de las «Casas del Pueblo», me permito informar... Muchos poblados comprendidos en la zona escolar... reúnen todos los requisitos que exige la citada cláusula... y por ende se les ha dotado de una Casa del Pueblo; pero tales poblados tienen la calidad de cabeceras municipales y esta sola circunstancia los priva de los beneficios de la educación que imparte el Gobierno Federal. Caso concreto el que ofrece San Salvador Atenco, con una población escolar que pasa de 300 alumnos y quienes eran atendidos por un maestro pagado por el Estado. En vista de tal deficiencia, el suscrito comisionó a uno de sus maestros rurales para que, sin entorpecer los trabajos del maestro del Estado, desarrollara su acción educativa en el poblado; el maestro rural... desempeñó su cometido con tan feliz éxito que el pueblo todo felicitó a dicho profesor, y el Presidente Municipal acompañado de todo el cuerpo edilicio se acercó a ese Dpto... para pedirle que la cláusula cuarta... no se hiciera efectiva... en el municipio que presidían, ya

26. Aunque buena parte de los análisis sobre la escolarización federal incorporan el supuesto del conflicto interno en las comunidades, sus procesos han sido escasamente conceptualizados haciendo uso de categorías del análisis político. Un trabajo que las desarrolla, en ese sentido, es el de Enrique Guerra, «La escuela rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clienteleas en el municipio de Zamora, 1930-1940» (Guerra, 1998).

27. Maestro misionero Ricardo Sánchez, «Informe mensual correspondiente al mes de agosto», Texcoco, s. f., 1923, A.H.S.E.P., DECI, expediente 706.5.

que el suscrito había recibido tales instrucciones y se aprestaba a cumplirlas... Como este caso se pueden citar muchos otros que justifican el establecimiento de nuestras casas del pueblo en lugares donde desarrolla su acción simultáneamente el Estado. Para terminar debo manifestarle que muy pronto se acercarán a usted dos comisiones que representan a otros tantos municipios... y le suplicarán que les deje usted a los maestros rurales... pues ya tal gestión la han iniciado ante mí y yo aunque reconozco la justicia de lo que solicitan les he manifestado que solamente usted puede resolver...²⁸

La facción política que había obtenido la presidencia municipal, contra lo que, por otra parte, deseaban las burocracias políticas del estado de México (y de muchos estados de la República), que intentaban frenar la expansión del poder de la federación, excluyendo sus escuelas de las cabeceras municipales, tomó la opción de la alianza, como ya lo hacían otras tantas dentro del proceso de constitución hegemónica desde abajo que consolidaba el Estado posrevolucionario.²⁹ La lógica de los sucesos revela, entonces, la presencia de intereses políticos presentes en facciones del poder municipal interesadas en aliarse con el nuevo orden de jurisdicción que cristalizaba la S.E.P., como un recurso de probable autonomía respecto al gobierno estatal y municipal.

Sin embargo, no todos los procesos de faccionalismo en torno al fomento del proyecto federal revelan esta lógica de intereses locales aliados a la escuela federal en conexión con el poder político en las cabeceras. Este parece ser un fenómeno relativamente restringido, al menos hasta 1936, cuando la dinámica política del cardenismo comenzó a obtener en la región un

28. «Maestro misionero Ricardo Sánchez a Enrique Corona, Jefe del Departamento de Cultura Indígena», México, 25 de enero de 1924, A.H.S.E.P, DECI, expediente 770.16.

29. El mismo día 25 de enero de 1924 en que el maestro misionero Sánchez transmitía el escrito arriba citado, el gobierno del Estado de México enviaba una nota quejosa a la Secretaría de Educación Pública reclamando el modo en que habían venido estableciéndose las escuelas (o Casas del Pueblo) federales. Entre otras cosas, el gobierno mexiquense pedía: «. Que en ninguna Cabecera de Municipio la Federación sostenga "Casas de Pueblo", supuesto que el Ejecutivo del Estado de preferencia en estas poblaciones debe atender a la educación pública» y «... Que para establecer una Escuela Federal, ocupar un local del Municipio o del Estado o convenir en cualquiera otra cuestión escolar de trascendencia, no se consideren como Autoridades competentes a los Comisarios de los pueblos, ni a los vecinos de los mismos, ni al H. Ayuntamiento correspondiente, pues según la Constitución Política del Estado, la educación pública en todos sus grados está a cargo directo del Ejecutivo del mismo Estado y por lo mismo ante él deben hacerse las gestiones que el caso requiera». Véase «D. Trucba, Secretario General de Gobierno del Estado de México a Jefe del Depto. de Cultura Indígena de la S.E.P.», Toluca, 21 de enero de 1924, A.H.S.E.P, DECI, expediente 770.16.

gran número de alianzas en las cabeceras municipales, extendiendo a ellas sus operaciones la red de escuelas federales.³⁰

Entre las pugnas faccionales que se desarrollaron a propósito de aspectos locales en los que la escuela federal pretendía jurisdicción, como la tierra y los espacios eclesiásticos afectados por la *Ley de Cultos*, destacan los casos de Cuautzingo y de Ozumba.

El caso del pueblo de Cuautzingo es revelador en este sentido e ilustra el modo en que las luchas faccionales involucraron estrategias de alianzas externas hacia las redes escolares (estatal, federal) y confesionales (católicos *vs.* metodistas).

En 1932, el pueblo se escindió en relación con el proyecto escolar. Una facción solicitaba la federalización de la escuela del lugar y otra se oponía a ello, insistiendo en que continuase siendo una escuela sostenida por el gobierno del estado. A pesar de verse derrotados, los agraristas de Cuautzingo lograron dos años más tarde la federalización de la escuela estatal, solicitando la mediación del inspector federal en lo que, a su juicio, permitiría mejorar la recién estrenada escuela rural.

Rematada por la rúbrica central del comité de Educación, la misiva que enviaron entonces los vecinos decía lo siguiente:

Los que suscribimos, vecinos del pueblo de Cuautzingo, Chalco, Méx. y en representación de la comunidad, nos permitimos hacer ante usted la petición siguiente: En vista de que en este lugar está funcionando la Escuela Rural Federal y no teniendo el pueblo un local suficiente para contener a los alumnos que a ella concurren, ni campo para establecer los anexos ni el campo de experimentación, y como los anexos terrenos de la Iglesia, están adjuntos a la Escuela, y abandonados, por haber sido afectados conforme a la Ley de Cultos expedida por el Gobierno del Estado, pedimos a usted... se sirva hacer las gestiones... para que nos sean cedidos los terrenos anexos para local y acondicionamiento de la Escuela de este lugar (*sic*).³¹

La gestión produjo la reacción de la facción contraria (los «fanáticos» en el discurso federal), que, tras el cese de la escuela estatal, gestaron sus propias iniciativas particulares de escolarización, convirtiendo al pueblo en un territorio de denuncias y de rumores en el que unos delataban la clandestinidad de escuelas en donde se enseñaban «rezos», y otros acusaban al maestro federal del divisionismo en la localidad. Meses después de que el comité de

30. Aspecto que he tratado al analizar las formas y los ritmos del proceso de «federalización» en la región, en el artículo «La Escuela Socialista en la región de los lagos y los volcanes» (Alfonseca, 1999, págs. 386-394).

31. «Comisario Civil, Presidente de Educación y Secretario de Educación a Inspector Federal», Cuautzingo, 11 de junio de 1934, A.H.S.E.P., DGEPET, expediente 4/11934.

Educación iniciase las gestiones por el terreno del atrio, los «fanáticos» del lugar incendiaron la escuela federal, motivando el que, en respuesta, los miembros del comité redoblasen sus denuncias en pos de la persecución y castigo de las actividades religiosas en las escuelas particulares del pueblo e, incluso, de la escuela estatal de Miraflores.³² Es posible pensar que en estos acontecimientos existió la componente confesional apuntada, ya que quienes en Cuautzingo denunciaban al clero contaban con el apoyo de Abraham Ávila, el conocido pastor y maestro metodista de la fábrica textil de Miraflores, quien suscribió varias de sus denuncias.³³

Iniciativas como esta de solicitar la ocupación del atrio de las iglesias, enfrentada naturalmente con la lealtad religiosa presente en muchos pueblos de la región, fueron promovidas por otros comités de Educación, que incluso aunaron fuerzas con las recién electas autoridades municipales, situadas en posición de ruptura política con los alineamientos políticos estatales, como en Ozumba, donde el recientemente electo presidente municipal pareció afrontar el descontento local generado por su triunfo electoral mediante una alianza estratégica con la federación, a la que entregó el templo de la cabecera para su conversión en escuela bajo el siguiente discurso:

Creo que los edificios que sirvieron para guardar en sus senos a elementos que encarnan la falsedad y la mentira, que por tiempos largos dominaron y abusaron de la ingenuidad de los ilusos; esos edificios... deben ser Escuelas o talleres donde la humanidad se transforme por un sendero en que venga el sol de redención y de Verdad.³⁴

La *apropiación* local del proyecto escolar federal

Los sucesos que he descrito muestran una ruralidad mexiquense enfrascada en pugnas por el uso social de la escuela. Más allá de su carácter incidental, las disputas por el control del proyecto federal definirían, en los pueblos que aquí figuran, distintas formas de relación local con la escuela de la acción a lo largo de los años veinte y treinta del siglo pasado.

Los he interpretado como expresión de procesos micropolíticos generados en torno a la escuela federal y a sus políticas de institucionalización en materia de espacio, gestión y apoyo social. Percibo esa relación micropolítica como el resultado, en buena medida, de intereses y representaciones de

32. A.H.S.E.P., DGEPET, expediente 200.12.

33. Archivo General de la Nación, Ramo de Gobernación, Ley de Cultos, caja 28, 2/347/12, expediente 15.

34. «Andrés Reyes, presidente municipal a Jefe del Departamento de Enseñanza Rural», Ozumba, México, 21 de febrero de 1936, AHSEP, DGEPET, expediente 288.19.

orden *jurisdiccional*, aunque no supongo por ello que fue ajena de trasuntar otro tipo de política de carácter local y regional.

Creo, en ese sentido, que la cristalización y la territorialización del Estado federal en las localidades enfrentó resistencias, debidas tanto al pasado cultural de la escuela (y de quienes de ella obtenían poder y estatus), como a los nuevos intereses que se articularon en función de la posesión del vínculo jurisdiccional, a las pugnas entre burocracias o a la inadecuación conceptual originada en la imperfecta circulación de la normatividad.

Esa micropolítica jurisdiccional pautó modalidades y ritmos a la implantación escolar. Como vimos, durante la primer década de su presencia en el estado, la red federal vio afectadas sus pretensiones institucionales por la desobediencia de las comunidades, de sus comités y de las instancias del poder político local. Hacia 1935, en las localidades donde se hallaban sus escuelas, el proceso de *apropiación* de la nueva jurisdicción distaba de haber producido el consentimiento necesario como para que hubiesen cesado los conflictos por el usufructo, la gestión y la posición geopolítica de sus escuelas. Durante la coyuntura radical del cardenismo, las objeciones locales a la escuela incluyeron recurrentemente viejos diferendos jurisdiccionales, lo que indicaba el modo inacabado en que se habían incorporado localmente ciertos aspectos del dispositivo escolar federal.

Situándolo en las ideas de Rockwell, acerca de los ciclos de *apropiación*,³⁵ el inaugurado por la expansión cultural de la escolarización posrevolucionaria en la región de Texcoco y Chalco registraba, todavía en 1935, incidentes de una lógica primigenia, editada diez, a veces doce años atrás, lo que permite entrever las resistencias permanentes que localmente erigían los juicios sobre cultura escolar, sobre escolaridad, subsistencia, lealtad, legitimidad y obediencia. Los marcos culturales, al tiempo que los institucionales, fundían aún sus horizontes, recomponían sus territorios, sus alianzas, etc., en un movimiento por la mutua *apropiación* de bienes políticos, sociales y culturales a partir y en función de la escuela.

¿Cuándo se cerró, si es que puede decirse así, el ciclo de *apropiación* de la escuela de la acción en Texcoco y Chalco? ¿Cuándo encontró la negociación entre viejas y nuevas agendas culturales una suerte de «punto de llegada», provisorio y abierto a nuevas rearticulaciones? ¿Cuándo se disciplinaría la rebeldía intestina en la escuela rural? ¿Cuándo quedaron allanadas las disputas entre ella, sus adherentes y el pueblo, dándose inicio a una participación más extendida y unívoca en relación con los ítems de la agenda cultural resultante?

35. «Cycles of appropriation are generated as dominant groups confiscate popular traditions and alter their use and meanings, while subordinate groups occupy spaces and claim symbols formerly restricted to elites» (Rockwell, 1999, pág. 303).

Podrían hacerse muchas preguntas en relación con la hipotética institucionalización que cabría imaginar hacia los años cuarenta y cincuenta, cuando el pacto social nacional logró desarrollarse con mayor estabilidad. Sin embargo, carecen de respuesta, por el momento, pues, como se ha señalado más de una vez, el cardenismo ha constituido una suerte de frontera historiográfica y conceptual para los estudios sobre escolarización rural en el país.

No obstante, el asumir una perspectiva de *ciclo* en el análisis de los llamados procesos de *apropiación* histórica y cultural de la escuela rural posrevolucionaria, nos remite a la necesidad de desarrollar un trabajo de crítica interna sobre el propio concepto, con el objeto de hacerlo trascender el carácter genérico que aún mantiene en tanto este parece sencillamente aludir a los procesos de transformación/reformulación y uso que sufren los proyectos y las políticas culturales en el nivel de la agencia. Esbozo algunos aspectos que considero pertinentes:

1. Una primera apreciación en ese sentido llamaría la atención sobre los límites del concepto para operar criterios de periodización en la historiografía de la escuela federal. Tenemos certeza sobre el origen y las condiciones iniciales del ciclo de *apropiación* cultural generado por las políticas de la escolarización posrevolucionaria; conocemos con cierto detalle los ítems centrales en la agenda de negociaciones locales que derivaron en lo que llamamos *apropiación* del proyecto escolar, pero carecemos, hasta el momento, de criterios de periodización como para definir fronteras historiográficas al respecto. Sabemos cuándo y cómo comenzó el ciclo, sus nodos culturales de *apropiación* (control local, jurisdicción, persona educada, ejido/escuela, orden ritual, fe y lealtad confesional, etc.), pero no nos hemos preocupado por definir criterios de cierre y sedimentación histórica. La ciencia política ha precisado, por ejemplo, plazos historiográficos en torno al proceso político del estado posrevolucionario: la corporatización sentó su mecánica de movilización y lealtad *circa...*; las pugnas inter-burocráticas se allanaron *hacia...* los gobiernos provinciales se alinearon manifiestamente *alrededor...* Otras disciplinas también han precisado la periodicidad de sus objetos, que en mucho nos atañen pues enmarcaron el desempeño de nuestras historias locales. ¿Qué rasgos presentaría, hacia cuándo, la escuela localmente apropiada durante los años veinte como para que considerásemos cumplido su ciclo? ¿Diríamos que esos rasgos tuvieron que ver con la participación social en sus espacios, tiempos y prácticas culturales, con su inserción estable en el marco institucional local, con la transición hacia modos más perfectos de graduación escolar? ¿Qué podríamos constituir conceptualmente en torno a la idea de *apropiación*, de sus procesos cíclicos?

cos y de las lógicas y las configuraciones que expresó como momento en el desarrollo histórico de la escuela mexicana? ¿Cómo evitaríamos la sencilla posición de afirmar que hubo procesos de *apropiación*, sin tematizarlos internamente?

2. ¿A qué podríamos llamar *apropiación*? ¿En que consistiría ésta? ¿De qué se apropiaron las sociedades locales? ¿De qué se apropió el sistema político-burocrático educacional? ¿Fue todo acto de uso social de la escuela un acto de *apropiación*? Creo que trascender la genericidad del concepto, que hoy sirve para calificar un gran número de procesos y el cual tiene, además, diferentes formalizaciones disciplinares, representa una tarea para nuestra comunidad. En su capítulo, Bertely plantea una lógica etnogenética en el uso de la escuela, donde el control de la institución federal permite a la élite la mediación legítima, haciendo uso de un discurso doble (a la federación, a los locales), en función del cual ejerce parte de su dominio. Acevedo, en otros de sus escritos, ubica el problema de la *apropiación* en los rasgos de negociación de agendas pedagógicas. Vaughan habla de una *apropiación auténtica* distinta de una táctica (2000, pág. 39). Rockwell emplea el concepto tanto para designar la negociación de sentidos de persona instruida como para aludir a la autonomía administrativa de barrios y rancherías (1996, págs. 304, 307-308). Unos sitúan influencias conceptuales en Chartier, otros en Bourdieu, otros en Cohen. Los procesos sociales a los que aludimos como *apropiación*, ¿son todos equivalentes?
3. ¿Qué involucró la *apropiación* en términos no ya de procesualidad histórica sino, digamos, de fenomenología? ¿Qué carácter tuvieron *cognitivamente* los procesos de *apropiación*? No es ya, aquí, el problema de si las distintas lógicas históricas aludidas afectaron, se vincularon y resultaron propiamente en procesos de *cultura escolar*. Es, antes bien, el problema de si la *apropiación* de la escuela resultó ser un proceso de orden racional, de interacción entre simbolismos culturales, donde la escuela y el proyecto de instrucción fuesen el objeto de negociación, o si se trató tanto de estrategias racionales como de procesos en los que también hubiese cabido el equívoco cultural. El actor *racional* se implica, muchas veces, en los juicios causales y en la imagen que hacemos sobre de la *apropiación*, en tanto que proceso de *conocimiento* y acción social, resolviéndola en un curso de consideraciones estratégicas en relación con el currículum, los vínculos institucionales, el orden local, la ética de la subsistencia, etc., sin que incorporemos en nuestros análisis lo que hubo de *racionalidad limitada* en los usos y negociaciones locales con la escuela. El rumor, la insidia, el «no sabía», la imperfecta circulación de la norma y de la información de ese entonces, definieron condiciones de *racionalidad limitada* en la relación entre escuelas y comunidades, con mayor frecuencia durante los primeros años de contacto social con el proyecto federal. Es-

cuelas de muy pobre desempeño e inserción social, apenas sostenidas, intermitentes, olvidadas, implantadas localmente, pero existiendo sobre la base de un equívoco, originado muchas veces en un mal precedente fundacional que las condenaba a relaciones esquivas con la comunidad, a la escuela como cosa de un grupúsculo local, gestionada por una camarilla, como un asunto de no «prestar asunto». ¿Caracterizaríamos estos como procesos de *apropiación*? Escuelas marcadas por la ruptura comunicativa, sostenidas pero marginadas del horizonte de la cultura local; escuelas donde el diálogo por lo instruccional pareció no producirse, al menos durante un lapso de tiempo lo suficientemente relevante como para plantearnos, nuevamente aquí, el problema de la periodización y del carácter desigual del ciclo. Si implicamos en la *apropiación* la necesaria producción de nuevo conocimiento social sobre la escuela, ¿pueden considerarse actos de *apropiación* aquellos procesos que carecieron de un modo relevante de esa interlocución en torno a lo instruccional? ¿Cuál fue el estatuto cultural de la cuestión durante el ciclo: durante la inserción de los años veinte, durante los años treinta, los cuarenta?

4. Otra dimensión que parece importante problematizar en torno a la *apropiación* como categoría de utilidad heurística para el estudio de la escolarización federal, se configura alrededor del problema del *sujeto de la apropiación*. No ya sobre si sus sujetos fueron actores racionales o no, sino sobre el mundo social que permite imaginar la alusión a la *apropiación* como proceso local. ¿Fueron *apropiaciones locales* o *apropiaciones segmentadas en la localidad*? La pregunta puede ser relevante, sobre todo a la luz de estas historias faccionales, donde comités como el que presidía el señor Úrsulo se apropiaron de cierto recorte de la escuela de la acción por efecto derivado, no de sus propias agendas, sino del cerco que los de fuera, los destructores del prado, les impusieron durante años. ¿Quién fue aquí el sujeto apropiador? ¿Impuso su lógica de *apropiación* la facción de la escuela o terminaron definiéndola quienes, en esencia, no participaban en ella? La *apropiación* no fue, entonces, genérica sino escindida y esta realidad, según creo, no ha sido enteramente reflexionada, o no ha sido, al menos, trasladada al orden de la narrativa historiográfica, en la que leemos sobre procesos *locales*, sobre *comunidades*, sobre *éticas campesinas*, etc. Creo que nuestros análisis sobre la circulación del poder en torno a la escuela local no han sido lo suficientemente incisivos como para captar esa sociología política faccional actuante y el modo en que ésta afectó a los procesos de *apropiación* como circunstancia localmente escindida.
5. La afirmación anterior inquieta pues han sido, ciertamente, los estudios históricos sobre la escolarización federal posrevolucionaria, (particularmente los del núcleo de historiadores que puso el énfasis en la reconstrucción del orden cotidiano local, preocupados por aislar conceptual-

- mente las relaciones escuela-comunidad); los que más avanzaron en la construcción de una teoría de la hegemonía política «desde abajo» del Estado nacional mexicano hasta el cardenismo. Política y sociología son esenciales en esos estudios. La centralización de la periferia en el espacio nacional, la corporativización, los aparatos escolares en la movilización de masas, la dinámica política de lo local-lo regional-lo federal etc., fueron temáticas esencialmente desarrolladas en ellos. Sin embargo, creo que la dimensión local, política y sociológica ha sido un ámbito sobre el que ha tendido a generalizarse, produciéndose las imágenes aludidas de lo local como ámbito integrado y exento de contradicciones en lo *étnico*, en lo *agrario*, en lo *cultural*, en lo *geopolítico*. Etnias, campesinos, pueblos y barrios, vecinos con/sin cultura escolar sedimentada, regiones, etc., han constituido, prevalente aunque no exclusivamente, los referentes de agregación social de menor nivel analítico que hemos producido, al menos conceptualmente. Aunque en nuestros análisis esa historia local *escindida* tiene un lugar, reconociéndosela como circunstancia en la acción histórica local de las escuelas, creo que no hemos afrontado seriamente la tarea conceptual de *pensar* bajo esos términos los procesos de *apropiación*, reificándose a fin de cuentas categorías que tienden a ocultarla bajo el concepto de genéricas relaciones entre comunidad y escuela.
6. La dimensión institucional, para finalizar aquí estos señalamientos al concepto de *apropiación*, prevalece también como un claroscuro en nuestros análisis historiográficos. ¿Cómo se reveló, a su vez en ese plano, la *apropiación* en tanto que proceso *escindido*? De la memoria de la escuela como trabajos forzados a la memoria del usufructo administrativo del dominio escolar en Yalalag, que documenta Bertely, hay una escisión fenomenológica y, en consecuencia, pensaría que una *apropiación diferenciada*. Del uso de la escuela por los del comité de Educación al uso que le daba el ejidatario raso pudo haber otra, como podría también pensarse las hubo si distinguésemos, por ese camino de la reconstrucción de lo propiamente institucional, aspectos de género, de edad, etc.

Archivos

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Fondo Departamento Escolar (DE).
- Fondo Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI).
- Fondo Dirección de Educación Federal en el Estado de México (DEFEM).
- Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET).
- Archivo General de la Nación (AGN).

Referencias Bibliográficas

- ABOITES, LUIS y MORALES, ALBA (1999), «Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y Estado nacional en México», *Historia Mexicana*, vol. XLIX, núm. 1, El Colegio de México, México, págs. 55-93.
- ACEVEDO, ARIADNA (2001), «Las respuestas de los campesinos a la escuela de la acción», Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Manzanillo.
- AGUILAR, LUIS (1992), *La hechura de las políticas*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.
- ALFONSECA, JUAN (1999), «La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes», en ALICIA CIVERA (coord.) (1999), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca, págs. 355-394.
- (1999), «La pedagogía de la acción como dispositivo institucional. Aspectos micropolíticos de su implantación en el Estado de México, 1923-1940», Memoria del VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación, Toluca.
- (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 CIVERA, GALVÁN y ESCALANTE (coords.) (2002), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, págs. 331-343.
- (2002a), «El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal», *América a debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, volumen I, núm. 1, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- BALL, STEPHEN (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.
- BERTELY, MARÍA (1998), «Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante», tesis de doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- (en este volumen), «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca (1928-1940)», págs. 39-62.
- CÓRDOVA, ARNALDO (1989), «La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México», *Claves Latinoamericanas*, México.
- GUERRA, ENRIQUE (1998), «La escuela rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940», *Eslabones, Revista Semestral de Estudios Regionales*, núm. 15, enero-junio, México, págs. 112-134.
- JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN (1986), *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, S.E.P./El Caballito, México.
- ROCKWELL, ELSIE (1996), «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico», en B. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND (1996), *The cultural production*

- of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany.
- (1996a), «Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940», tesis de doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- TORRES, ROSA MARÍA (1998), «Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934», tesis de doctorado en Pedagogía, FFL, UNAM.
- VAUGHAN, MARY KAY (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, México.