



ISBN: 978-607-99647-5-7

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

[www.somehide.org](http://www.somehide.org)

---

Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos (2022).

El conflicto por la enseñanza socialista en escuelas del oriente  
mexiquense del Valle de México.

En J. A. Trujillo Holguín, F. A. Pérez Piñón y S. Camacho  
Sandoval (coords.), *La educación socialista en México: revisiones desde los  
estados y regiones* (pp. 189-215) [colección Historia de la educación  
en México, vol. 2]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la  
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

EL CONFLICTO POR LA  
ENSEÑANZA SOCIALISTA EN ESCUELAS  
DEL ORIENTE MEXIQUENSE  
DEL VALLE DE MÉXICO

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

En este escrito se ilustran las formas que adquirió el conflicto generado por la implantación de la enseñanza socialista en las escuelas rurales federales de pueblos de los distritos mexiquenses de Texcoco y Chalco, en el Valle de México, espacio donde la política educativa impulsada por el presidente Lázaro Cárdenas avanzó entre resistencias, conflictos y negociaciones, como en muchas otras regiones del país.

Sin embargo, frente a otros episodios regionales, el que allí se desarrolló no adquirió en la vida contemporánea nacional la notoriedad de los acaecidos en el Bajío, los Altos de Jalisco y otros lugares donde ocurrió la primera Cristiada, seguramente porque en la región del Valle de México no hubo enfrentamientos severos que ocasionasen maestros tundidos, mutilados o muertos. En Texcoco y Chalco, tal como lo había sido en días del conflicto religioso (1926-1929) –cuando la politización de la escuela y la enseñanza del Estado nacional concitó descontento, movilización y violencia civil y militar–, el nuevo conflicto planteado por la radical política ideológica en torno a la escuela socialista no solo careció de rasgos cruentos, sino que fue un hecho socialmente complejo, alternando en su territorio con manifestaciones de claro apoyo a la política

gubernamental. Fue también diverso en sus manifestaciones estratégicas, culturales y políticas, que tendieron a revestir formas inclinadas a la resistencia civil (no participación en la escuela, boicot, sabotaje, amotinamiento, terror), lejanas al tipo de violencia social que produjo en aquellas otras zonas de la república donde los opositores a la nueva enseñanza hallaron condiciones para el uso irrestricto del poder.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Existe una producción nacional y extranjera pasible de ser conceptuada como *historiografía de la escolarización federal rural posrevolucionaria*, integrada por un buen número de trabajos aparecidos en el lapso que inauguran los llamados estudios posrevisionistas (Vaughan, 2000) cuyo interés resulta central en tanto innovaron conceptual y metodológicamente la historización de los procesos escolares, proponiéndose el rescate de las dinámicas del orden local, de los intercambios puntuales de la escuela, los maestros federales y el campesinado pueblerino del México rural. En su recopilación clásica sobre la escuela durante el cardenismo, Quintanilla y Vaughan esbozan una semblanza del desarrollo de la historiografía regional en la que enlistan alrededor de doce estudios referidos a un caso similar de entidades (Quintanilla y Vaughan, 1997, pp. 7-43). De los días de esa recopilación al presente, nuevos estudios regionales nutrieron el análisis de la coyuntura escolar rural cardenista, incorporando nuevas fronteras sociales al conocimiento; entre estos se encuentran el de Stephen Lewis sobre zonas del estado de Chiapas (Lewis, 1997); los de Ben Fallaw (2001) y Ramón Manzanilla (2016) sobre la península de Yucatán; el de María Bertely sobre la localidad de Villa Hidalgo Yalalag (2005); los de Juan Alfonseca (1999, 2005, 2010), Alicia Civera (2000) y Elvia Montes de Oca (1998) sobre el Estado de México; el de Juana Idalia Garza (2001) sobre Nuevo León; el de Jorge López sobre el estado de Guanajuato; el de Paul Gillingham (2006) acerca del estado de Guerrero; el de Rosario Mariñez (2005) sobre el territorio de Baja California Norte, o el de Laura Giraudó (2008) sobre el estado de Veracruz. Junto con los someramente aquí enunciados, la escuela socialista en el campo mexicano sigue siendo tema de producción de discursos e interpretaciones. En este escrito marginalmente podremos triangular hallazgos comparativos con la bibliografía existente, no solo por cuestiones de espacio sino por considerar que es necesaria una labor de introspección colectiva respecto de los muchos aspectos que sintética y sistémicamente habrían de ser discutidos, labor en la que esperamos que este volumen pueda incidir. Particularmente la reflexión sobre la sociedad campesina receptora parece apta para un esfuerzo de toma de conciencia teórica.

Analizando la coyuntura que planteó en la región a las escuelas federales la emergencia del conflicto religioso de los años veinte (Alfonseca, 2016), se postula el interés que podría tener para la historiografía de la escolarización posrevolucionaria la distinción que establece Jean Meyer —el gran historiador del movimiento cristero— entre resistencia civil (*Resistenz*) y resistencia armada (*Widerstand*) y las posibilidades que esta abre para profundizar el estudio del propio conflicto religioso de 1926-1929.<sup>2</sup> Respecto del conflicto social generado por la enseñanza socialista durante el cardenismo, reiteraría el interés de la distinción de Meyer, por cuanto que el tejido social y las características geopolíticas de una región relativamente moderna e integrada a la vida nacional como la de Texcoco y Chalco, determinaron que, en el conflicto creado por la escuela en la nueva coyuntura cardenista, imperase lo que Meyer denomina *Resistenz*.

Se considera de interés poder insertar esta historia regional de Texcoco y Chalco en la comparación de las ententes de poder local que se aliaron o enfrentaron con el programa rural federal en otras regiones del país. A diferencia de las regiones distantes y arcaicas que acuñaron en la historiografía de la escuela rural posrevolucionaria

---

<sup>2</sup> En una rectificación intelectual, Meyer llama la atención sobre las formas no violentas ni armadas del conflicto religioso, señalando: “Ahora pido prestado [...] al historiador Martin Broszat la distinción entre *Widerstand*, la resistencia política, eventualmente armada, en el sentido de levantamiento, y *Resistenz*, concepto médico-biológico, en el sentido de defensa del organismo para conseguir la inmunidad, resistencia inmunitaria. Los cristeros practicaron la *Widerstand*, mientras que en Oaxaca y en otros seis o siete estados se recurrió a la *Resistenz*, con bastante éxito. La *Resistenz* no aparece mucho en mi *Cristiada* ya vieja de más de 30 años por la sencilla razón de que yo estudiaba la lucha armada, *Widerstand* de los católicos mexicanos entre 1926 y 1929; por eso no aparecen los cinco estados del norte y los cuatro del sureste. Eso no significa que el conflicto religioso no haya afectado la periferia, tampoco que los católicos de esas regiones no hayan defendido su Iglesia y sus iglesias, sino que lo hicieron en forma de *Resistenz*, sin recurrir a la lucha armada que se dio con gran fuerza en el Altiplano, en el Bajío, en el Occidente” (Meyer, 2007, pp. 365-367).



Figura 1. Los distritos de Texcoco y Chalco.

*Fuente:* Elaborado a partir de Bazant (2002).

la imagen de “Fanáticos” versus “Agraristas” (Yankelevich, 1997), la modernidad del Valle de México brinda un ejemplo interesante, al mostrar una coalición de apoyo a la federación más compleja, donde se encuentran no solo los agraristas, sino los protestantes, los cismáticos, los liberales, los espiritistas y los masones, y en donde, además, operaron circunstancias geopolíticas favorables a la capacidad de reacción del actor federal frente a la repulsa social.

Por evidentes razones de extensión, en este escrito se propone acotar el análisis al accionar de las fracciones que movilizó en los pueblos la oposición religiosa a la política de reforma de la enseñanza durante el cardenismo.

“¡PADRE DE FAMILIA LEA UD. EDUCACIÓN SOCIALISTA!”  
 LA MOVILIZACIÓN DE LOS CREYENTES  
 CONTRA LA ESCUELA FEDERAL

A mediados de 1934, la Dirección de Educación Federal en el Estado de México comenzó a recibir reportes sobre la circulación clandestina de volantes de filiación católica en los que se alertaba a la población sobre los peligros planteados por la anunciada reforma socialista al artículo tercero constitucional. Entre los recabados en la región de Texcoco y Chalco, el que rezaba “Padre de Familia lea Ud. Educación Socialista” constituye una pieza de interés por tratarse de un nutrido texto explicativo sobre los peligros que entrañaba la nueva enseñanza para la familia mexicana en la visión de la dirección católica. Remitido desde el pueblo de Chimalpa (Chiautla), el volante contiene una extensa interpelación moral a los padres de familia sobre lo que constituyen sus deberes y sus derechos en materia de la educación de sus hijos (AHSEP, 1935a).

Sobre el sentido de la nueva enseñanza, el discurso comienza alertando que Calles lo había establecido claramente al decir que era la forma “de apoderarse la Revolución de las conciencias de los jóvenes y de los niños” y pasa a extenderse sobre la amenaza que esto representaba para el derecho de los padres de definir la educación de sus hijos en el marco de una sociedad moralmente descompuesta por los “hombres de la Revolución”, cuyo criterio sería

[...] negar a Dios [...] atacar y destruir la única religión verdadera [...] preconizar el robo impune, la prostitución, la embriaguez [...] preparar la desgracia del hogar, defendiendo el divorcio, dando iguales derechos a la concubina [...] enseñando el amor libre y toda clase de inmoralidades [...] cada vez menos Iglesias y menos colegios católicos; cada vez más casas de prostitución y de juego, cada vez más logias masónicas, cada vez más escuelas en que se desnuda a las alumnas delante de los alumnos para “educarlos sexualmente”, es decir para prostituirse [AHSEP, 1935a].

“¿Quiere Ud. que su hijo y sobre todo su hija pierda su conciencia?” interpela luego el autor del discurso, pronosticando que “cuando la haya perdido, los primeros perjudicados serán los padres de familia: para los hijos educados con la educación socialista, el padre y la madre son un estorbo a quien hay que acabar, a quien hay que injuriar, a quien no se obedece y no se ayuda”, algo lo suficientemente grave como para repudiar los intentos del gobierno y exigir su derecho a definir el contenido de la educación que desean para sus hijos. “Los padres de familia tienen obligación grave primero de educar bien a sus hijos; segundo de impedir a toda costa la prostitución de sus hijos”; “El padre de familia que se deja arrebatar ese derecho merece la maldición de sus hijos” “¿Quiere Ud. convertirse en el asesino de las almas de sus hijos?”, son algunas ideas en la larga serie de objeciones de conciencia que sirven al objetor para señalar cuatro formas de acción entre las que cada padre debería optar según su criterio y posibilidades:

El que no pueda otra cosa, que no mande a sus hijos a la escuela. El que pueda más, que castigue por propia mano al profesor o profesora que se haya convertido en corruptor de su hijo o de su hija. El que pueda más, que emplee la acción directa contra el centro corruptor de sus hijos: la escuela socialista. El que pueda más, que vaya a defender a sus hijos de los verdaderos autores de estos atentados. Los de arriba: los masones e intelectuales, los que obligan a los de abajo a violar nuestros derechos y corromper a nuestros hijos [AHSEP, 1935a].

Como estrategia para la resistencia civil, el *crescendo* descrito en la definición de los *deberes* de los padres conoció en la región básicamente los tres primeros momentos; el cuarto, el enfrentamiento armado con el Estado federal (por el que habían optado quienes sostenían ya la “segunda Cristiada” en otras regiones de la república y del mismo Estado de México), no conoció concreción efectiva en los distritos de Texcoco y Chalco. Como en 1926-1929, la protesta social de los católicos contra la educación socialista se expresó esencialmente como un proceso de boicot cultural contra

la escuela federal: rumores, ruptura de la participación social en la escuela, ataque a sus instalaciones, amotinamiento y amenazas a maestros, establecimiento de escuelas clandestinas fueron, como entonces aunque en esta ocasión de modo más intenso, las formas básicas de la resistencia civil de los creyentes quienes, al ponerlas en práctica, se confrontaron nueva y quizás más profundamente con las facciones que localmente se aliaban con el poder federal.

### LOS DEBERES Y LAS ACCIONES DE RESISTENCIA DE LA GREY

Incidentes expresivos de las formas contempladas en los tres primeros deberes comenzaron a producirse en las escuelas rurales federales desde el mes de enero de 1935, cuando el inspector federal telegrafió al Departamento de Escuelas Rurales de la Secretaría de Educación Pública:

Sorprendiendo sinceridad campesinos fanáticos azúsanles [sic] fin no mandar sus hijos escuelas federales sino a particulares pretenden abrir y escuelas estado, por lo que suplico influir fin no se permita apertura escuelas particulares vista no ser necesarias esta región por tener cupo necesario para niños escuelas federales [AHSEP, 1935a].

El *deber* del boicot a la asistencia se produjo en la mayoría de las localidades con escuela rural federal, donde menos niños acudieron a inscribirse y un número todavía menor asistió a ellas durante el primer semestre de 1935, como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Tasas de crecimiento en inscripción y asistencia media a escuelas rurales federales, 1934/35.

Distrito	Inscripción	Asistencia media
Chalco*	.6%	-10%
Texcoco**	-24%	-44%

\* Promedia 17 escuelas; \*\* promedia 12 escuelas.

Fuente: Elaboración propia a partir de expedientes escolares



Como en días del conflicto religioso (1923-1926), la región del distrito de Texcoco volvió a ser el escenario de mayor conflicto para la escuela rural ahora socialista. Una extendida campaña de movilización en favor del boicot fue promovida desde el púlpito a inicios del año escolar. El 16 de enero, por ejemplo, el inspector de la zona dirigió al presidente municipal un escrito solicitando su colaboración para incrementar la matriculación de niños, señalándole que “en muchos casos los comisarios auxiliares no respaldan la labor de los maestros y por el contrario la obstruccionan [sic] y sirven a los intereses de los elementos retrógrados solapada o abiertamente”, por lo que pedía “reprimir esta situación haciendo saber a dichos comisarios que están obligados a secundar la labor de la escuela” (AHSEP, 1935 b).

La huida de los creyentes de la escuela federal tuvo como prolongación la aparición de un buen número de planteles particulares clandestinos y un incremento de la matrícula en las del gobierno mexiquense. Como en 1926-1929, una oferta educacional de carácter alternativo y salvacionista emergió en pueblos, barrios y ejidos del distrito, pero en esta ocasión la oferta contracultural de los creyentes pareció ser mayor y abarcar un espacio geográfico más dilatado. O lo fue o, al menos, la Secretaría tuvo un mejor conocimiento de ella, tanto porque sus alianzas y redes de espionaje locales habían crecido como porque había arrebatado al gobierno estatal desde inicios de año el registro de las escuelas particulares.

Junto a los agraristas de Cuautzingo y los afiliados del Partido Nacional Agrario, que es posible ver actuar durante el conflicto religioso, desde 1935 muchos nuevos núcleos comenzaron a realizar acciones de vigilancia en favor del gobierno federal. Decían, por ejemplo, en el escrito en que denunciaban la existencia de tres escuelas particulares de enseñanza religiosa los firmantes por la Comunidad Agraria de Tlalmanalco:

De acuerdo con los principios que sustenta esta Comunidad Agraria, que son netamente revolucionarios le es perjudicial esta clase de enseñanza lla que la mayoría de los padres de familia estan agrupa-

dos en esta agrupación y no estan de conformidad de que mujeres netamente biatas esten trastornando los serebros de la nueva generación que tendra que ser el modelo de las nuevas conquistas... [sic] [AHM, 1935a].

La denuncia de los agraristas de Tlalmanalco se sumaba a las de agrupaciones desconocidas en los veinte, como la Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur –Estado de México–, la Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtlán y la Agrupación Cultivadores de la Sociedad, que efectuaron una activa labor de vigilancia política e ideológica sobre el accionar de las facciones católicas y sus escuelas.

El monopolio del registro de las escuelas particulares permitió a la SEP aguzar su capacidad de controlar escuelas que lograban ocultar su carácter confesional en función de lazos de influencia con la autoridad local, como la de la escuela católica de Cuautzingo, a la que el propio secretario de gobierno del Estado de México recomendó cambiar el nombre para eludir la Ley Calles en 1926 (AHM, 1926). Con base en esas nuevas atribuciones, el inspector Antonio López procedió, en los primeros meses de 1935, a recibir y efectuar denuncias relacionadas con cuatro planteles particulares de carácter confesional en la ciudad de Texcoco y otros tantos en los pueblos de La Magdalena Atlipac, Cuautzingo, Miraflores y Nexquipayac, y denunciaría y gestionaría la clausura de muchas otras más durante los años 1936 y 1937.

Usualmente las denuncias siguieron el tortuoso procedimiento que, con pesar, describía el director de Educación federal en el largo reporte relativo a la acción de la SEP durante el segundo bimestre de 1935. Analizando el amotinamiento que concluyó con el incendio de la escuela de La Magdalena Panoaya, el director decía:

El caso de referencia fue puesto en conocimiento del señor Presidente de la República quien lo turnó al Ministerio de Gobernación; este Ministerio lo pasó al C. Gobernador del Estado, y este funcionario al C. Presidente Municipal de Texcoco, quien como antes dije, es enemigo de nuestras escuelas y por lo mismo negó ante el C. Gobernador del

Estado, no el hecho de haber sido incendiada [...] sino la existencia de los culpables, sin embargo de ser individuos perfectamente conocidos en aquella región [AHSEP, 1935c].

Generalmente, la averiguación de los casos era encargada a presidentes municipales e inspectores de escuelas del Estado de México que, típicamente, declararon carentes de sustento las denuncias federales, como en el caso de una escuela confesional semi-clandestina en el pueblo de La Magdalena Atlipac, donde el inspector estatal Juan Rosas Talavera encontró que

El Sr. Francisco Sánchez durante mucho tiempo estuvo prestando servicios al Gobierno del Estado [...] sirviendo escuelas como la de Chalco y la de Chimalhuacán [...] se me informó que la Escuela funciona con autorización de la Presidencia Municipal [...] la escuela cuenta una inscripción de 13 alumnos [...] El profesor gana \$5.00 pesos semanales, pagados entre todos los papás [...] funciona en una pieza de una casa habitación y seguramente porque los dueños de ella dejaron colgados en los muros algunos cuadros, se pensó que en el Plantel se impartiría enseñanza religiosa [...] el C. Secretario del H. Ayuntamiento me hizo saber que, dicho Establecimiento funciona en vista de que la Srta. Directora de la Escuela Rural Federal ha provocado en su contra el disgusto de los vecinos del pueblo y el descontento de las Autoridades del Municipio... [AHEM, 1934].

Un exmaestro estatal, evidentemente desocupado, reinstalándose coyunturalmente en la actividad en función del sentimiento de repulsa local que genera la escuela rural federal. Un plantel domiciliario, quizás no tan inocentemente decorado con imágenes religiosas. Un maestro formado en las tendencias pedagógicas de las escuelas del Estado, más adecuado, seguramente, a los propios conceptos locales sobre el contenido de la enseñanza. Confluyen en la escuela particular de La Magdalena Atlipac, municipio de La Paz, procesos enteramente diferentes de los de la también denunciada escuela particular del pueblo de Tulantongo, en Texcoco, donde, según indagó el propio director de Educación federal,

Encontramos que en los tres salones contiguos a la escuela de que se habla estaban tres grupos de niños atendidos por las Sras. Ma. Guadalupe Vega [...] que tiene apariencia de religiosa [...] y la Srta. Socorro Flores [...] hija del C. Comisario Roberto Flores. El grupo de niños estaba compuesto como de 25 alumnos [...] A nuestra llegada un niño corrió a dar aviso a los padres de familia y al momento se reunieron como doce [...] en actitud agresiva y desafiante [...] El Comisario manifestó que él facultó el funcionamiento de dicha escuela a cargo de su hija [...] en el local que funciona por que él construyó esos locales y que a petición del pueblo. Que quieren un maestro oficial o una escuela oficial que no tenga Art. 3°. Se hace constar... [que] se negaron a firmar [el acta] los vecinos y las personas que hacen de maestros [AHEM, 1936].

La hija del comisario pueblerino y su ayudanta, la mujer con “apariencia religiosa”. Sus nombres no figuran en ninguna de las relaciones de maestros al servicio del Estado de México que hemos hallado, lo que permite pensar que su situación no era la del maestro particular de La Magdalena. Veinticinco alumnos no eran poca cosa. Eran casi la matrícula total que podía rendir un pueblo pequeño como Tulantongo, según el censo de población de 1930. Luego, entonces, eran casi todos sus vecinos los que querían una escuela que “no tenga artículo 3°”.

El “castigo por propia mano” —segundo en el orden creciente de deberes a que conminaba el folleto analizado— ocasionó un corto número de incidentes, entre los que solo hubo una muerte que lamentar. El más sonado tomó lugar en San Gregorio Cuautzingo, en la llanura aldeaña a la villa de Chalco, donde el profesor particular Antonio Altamirano amotinó al vecindario contra la maestra rural federal Dolores Grimaldo, a la que vituperaron y amenazaron de muerte a inicios de 1935, justo el día en que visitaba el pueblo un comisionado de la Secretaría de Hacienda con el fin de levantar el croquis de la porción del atrio del templo que se cedería a la escuela rural, según hizo constar el presidente municipal de Chalco (AHEM, 1935c).

Robos tras el cobro, intentos de estupro y otras formas de violencia más pudieron ser, por supuesto, hechos de delincuencia común, si bien los afectados tendieron a interpretarlos como parte de una trama de posicionamientos políticos locales. Cuando ocurrió por móviles manifiestamente relacionados con la coyuntura, el castigo “por propia mano” formó parte de los contados amotinamientos que enfrentó en la región la escuela socialista, asociándose, en cierto modo, con la tercera forma de deber militante postulada por el objetor en su opúsculo: el “ataque al centro corruptor”. En los cuatro que documenta el archivo federal, maestros y maestras fueron insultados y tundidos por la multitud<sup>3</sup> (AHSEP, 1935d).

El vívido relato de las maestras Rosales y Hernández, de la escuela de San Francisco Mazapa, muestra rasgos de ese tipo de incidente y el modo en que muchos de ellos pudieron verse

---

<sup>3</sup> De los cuatro casos, los de La Magdalena Panoaya y San Gregorio Cuatzingo fueron los más graves. En el pueblo de La Magdalena Panoaya, el conflicto con la escuela socialista tuvo que ser controlado haciendo intervenir a la tropa federal, dado que durante meses el pueblo se mantuvo en disposición de actuar directamente contra los maestros federales. Como en los demás casos, el incidente se originó tras la prédica dominical del sacerdote católico, misma que provocó que, al día siguiente –17 de febrero de 1935– se presentase una turba enardecida que exigía al maestro borrar el rótulo de “escuela socialista”, golpeándolo al oponerse a sus pretensiones. Al día siguiente, una comisión de vecinos se presentó ante el inspector federal con la misma demanda, el cual “con objeto de dar tiempo para que se prestara la debida protección al maestro... [manifestó] que ya procedía a pedir instrucciones a la superioridad” (AHSEP, 1935d), lo que solo momentáneamente calmó los ánimos de la grey, pues ese mismo día y también el siguiente volvió a amotinarse frente a la escuela. La tropa federal destacada en el distrito intervino pues la policía de la cabecera no atendió a los llamados del inspector. Sin embargo, una semana después, ausente el destacamento federal, el pueblo incendió la escuela y se mantuvo amenazante frente a los maestros. A solicitud de la Secretaría, la fuerza federal regresó a La Magdalena y se mantuvo allí de modo permanente. En Cuatzingo, municipio de Chalco, la escuela fue parcialmente destruida, aunque, a diferencia de La Magdalena, aquí los actores del atentado no se movilizaron abiertamente, sino que actuaron anónimamente, hecho que puede explicarse por la profunda escisión faccional entre los vecinos.

contenidos por la posibilidad de hacer intervenir rápidamente al destacamento militar federal.

Con pena hacemos del conocimiento de Ud. el atropello que sufrimos por los vecinos del pueblo [...] quienes se presentaron con malas intenciones a las 17 horas del día 8 [...] procediendo a parar el motor de la bomba en seguida amagaron al maestro [...] a quien obligaron a cerrar y entregar las llaves, por lo que cerró y subió a darnos parte [...] cuando nos sorprendieron con insultos y altanería [...] Yo defendí con entereza el Plantel [...] y les dije que pediría amparo a las Autoridades de Teotihuacán lo que les causó risa, diciendo en conjunto, que con el Presidente allí, más pronto se apoderarían de todo y que si no teníamos miedo a la muerte en dos minutos llegaría todo el Pueblo a lincharnos. Salieron del salón de clases y una parte del grupo se fue a tocar la campana, otra se quedó [...] a un lado de la Escuela [...] La Srta. Hernández, viendo que peligravamos [sic], en la primera oportunidad que vio salió a hablar por teléfono a la Oficina del Campamento de Pirámides, a pedir auxilio a las Fuerzas Federales [...] quienes eficazmente prestaron sus servicios a los pocos minutos [...] encontrando a su llegada al Pueblo amotinado en las afueras de la Escuela... [AHSEP, 1935e].

Tras el frustrado intento de linchamiento de la maestra Dolores Grimaldo, el general Manuel Ávila Camacho giró instrucciones para que la tropa federal acantonada en Chalco impartiese las garantías necesarias para la entrega de los anexos del templo de Cuautzingo.

Sin embargo, el “castigo por mano propia” y “el ataque al centro corruptor” conocieron en la región de Texcoco y Chalco formas de operación veladas, más debidas a la lógica de lo clandestino que a la expresión abierta del conflicto como en otras zonas del país. Quizás por la rápida capacidad de reacción de la fuerza militar federal, muchos de los incidentes que es posible insertar en esas formas del *deber*, como el robo y la destrucción de bienes y espacios de la escuela, se realizaron de forma anónima. En el verano de 1933, cuando el tema de la futura reforma socialista comenzaba a ganar adeptos en el debate nacional, el inspector federal Ángel Corzo reportó:

Tengo el honor de enviar a usted la copia al carbón del Of. N° 6, que el director de la escuela de Xochiaca [...] envía a esta Inspección [...] quejándose de que fue robada la conejera de la escuela, perdiéndose 7 conejos. Como quiera que muy a menudo están siendo robadas las escuelas de esa región, no obstante de que ya me he dirigido varias veces al C. Presidente Municipal [...] sin que, por cierto, este funcionario me haya contestado [...] le ruego se dirija al C. Gobernador del Estado, pidiendo garantías para que esas escuelas que a cada paso están siendo saqueadas materialmente por los malhechores [AHM, 1933].

¿Formaban esos ataques parte de alguna corriente de activismo social? ¿Eran mera expresión del adverso pulso económico de los primeros años treinta? El hurto consuetudinario de los bienes de la escuela posiblemente halle en la coyuntura económica una buena explicación. No obstante, en la percepción del actor federal tales sucesos se inscribían en una aparente corriente de acción social (“muy a menudo están siendo robadas”), idea que conectaban con la concomitante indiferencia de la autoridad local.

El colaboracionismo del nivel local de la administración política con las posiciones conservadoras constituye una constante interpretativa en la documentación federal del conflicto escolar de los años 1934-1940. Hacia fines de 1937, el director de Educación federal en el estado, señor Septimio Pérez Palacios, describía directamente así las cosas al licenciado Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública:

El anterior Gobierno cometió el desacato de respaldar al clero, que en forma atrevida y descarada, constantemente estuvo provocando a los maestros y haciendo labor sediciosa para que los niños no concurrieran a las Escuelas y exhortaron a los vecinos a que no se acercaran a nuestros planteles, por considerarlos centros diabólicos. En esta campaña fueron afectadas también las Escuelas del Estado, pero el Gobierno Local prefirió, por razones políticas relacionadas con el fanatismo del pueblo, hacerse la vista gorda, ninguna de nuestras consignaciones prosperó y el cierre de una cantidad importante de Escuelas Particulares propiamente católicas lo tuvimos que hacer en

forma directa y enérgica, incluyendo un gran plantel de esta ciudad [Toluca], que tenía cerca de 600 alumnos y en el que los hijos de los altos funcionarios de la Administración, recibían instrucción con su enseñanza de catecismo [AHSEP, 1937a].

La descripción de Pérez Palacios sobre el gobierno de José Luis Solórzano (1933-1937) permite considerar que, en el plazo 1923-1937, una alianza de alto nivel gubernativo cubrió el accionar del clero en las localidades, prolongando su capacidad hegemónica y configurando, desde luego, una peculiar historia de implantación de la política escolar federal, pasible de ser contrastada con otras que conoció en el plano nacional la federalización educativa.<sup>4</sup>

En la valoración que hacía Pérez Palacios a fines de 1937, por acción u omisión, la alta política local había permitido al clero sostener un importante proceso de resistencia civil a la implantación de la escuela socialista. Todavía en ese año —contra lo que conciben ciertos autores en materia de etapas internas de la política educativa cardenista (Civera, 1993)— la agitación clerical era importante en varios pueblos. En Cuautzingo, por ejemplo, tras la quema del plantel federal en 1935 la pugna faccional tendió a intensificarse, denunciándose su extensión a los pueblos vecinos de Huexoculco y Cuautlalpan, donde los maestros federales confrontaban un “terrible ambiente”.

Más al norte, en el remoto municipio de Tepetlaoxtoc, la acción de la autoridad municipal resultó en tal grado favorable al cura local que la Dirección de Educación Federal llegó a solicitar su remoción

---

<sup>4</sup> El propio subsecretario de Educación Gabriel Lucio escribió en septiembre de 1936 al secretario de Guerra y Marina: “En síntesis, el movimiento rebelde [se refiere a la “segunda Cristiada”] no tiene importancia, por lo que se refiere al grupo de levantados, pero si la tiene: I.- Porque reciben armas nuevas, municiones, etc. de gentes pudientes del Edo. que nos atrevemos a pensar que son adinerados, católicos y hasta algunos funcionarios.- II.- Este movimiento, fanático en primer lugar, tiene la ayuda de autoridades y vecinos que están bajo la influencia del clero, que aquí en esta Entidad tiene un dominio MÁS FUERTE que el de las propias autoridades federales” (AHSEP, 1936a).



al secretario general de Gobierno del estado (AHSEP, 1937b). Desde Acolman se informaba el accionar de varios sacerdotes, que excedían con creces el número de los autorizados al Distrito de Texcoco, al tiempo que se informaba que “los Municipios de Ecatepec, Acolman, Tezoyuca y Teotihuacan se encuentran dominados por la acción clerical, pues muchas monjas o catequistas de la ciudad de México [...] se reparten cada domingo en los diferentes pueblos” (AHSEP, 1937c).

#### EL ACTOR FEDERAL Y LA IMPLANTACIÓN DE LA ESCUELA SOCIALISTA

Pero, a todo esto: ¿qué había hecho mientras tanto en la región la escuela socialista? Claramente, la reforma fue llevada al terreno social con una carencia total de procesos de formación que la anticipasen y que permitiesen al magisterio federal implantarla. Esto es palpable en la documentación escolar, donde los planes de trabajo elaborados en 1935 por los maestros apenas muestran alguna preocupación relativa a los nuevos contenidos establecidos.

De hecho, muy movilizados se hallaban ya “los fanáticos” cuando el inspector Antonio López se propuso desarrollar la primera campaña informativa sobre el carácter de la nueva enseñanza, a raíz de la solicitud que le hicieron vecinos del pueblo de San Bernardino pidiéndole “nos hiciera saber la obligación que tenemos de mandar nuestros hijos a la Escuela, lo que hasta la fecha no hemos hecho porque desconocemos en lo absoluto dicha enseñanza y hasta lo que la palabra «Socialista» significa” (AHSEP, 1935f). Consciente de esas carencias, el inspector implantó los “centros de cooperación” (que fueron reuniones donde el propio López transmitió a sus maestros los “principios filosóficos, contenido y finalidades de la Escuela Socialista”) y los “domingos culturales” (que fueron actividades abiertas al público). El primer “centro” se llevó a cabo en la villa de Chalco, el 27 de enero de 1935; el segundo tuvo lugar en Texcoco una semana después. Esas actividades continuaron, básicamente a su cargo, durante el resto del año (AHSEP, 1935g).

Los maestros federales no solo carecían de orientación sino de materiales curriculares que los ayudasen a transformar su práctica. Hacia el mes de marzo de 1935, el director de Educación Federal en el Estado de México afirmaba que “en los meses de enero y febrero [...] se ha dotado cuando menos a unas 220 escuelas [...] del único material que ha tenido a su disposición en los almacenes y que consiste en libros de lectura FERMÍN, *La Vida Rural*”. En otras palabras, sólo la mitad de las escuelas federales del estado contaba con materiales impresos inherentes a la reforma. Hacia septiembre, un recuento del material entregado a los planteles durante el año, especificaba que a las escuelas de Chalco se habían hecho llegar 20 ejemplares de *La vida rural* y a las de Texcoco 40 de ese título y 40 del *Fermín*. En Chalco había veinticuatro escuelas rurales. En Texcoco cuarenta (AHSEP, 1935h).

Durante el primer año de la reforma, el inspector López se empeñó en una campaña desfanatizante que le creó, quizás, mayores problemas que soluciones. Para mediados de año no eran ya solo los “domingos culturales” sino también los “jueves socialistas” los que reclamaban sus capacidades oratorias. El inspector había creado una serie de Sindicatos de Luz Eléctrica como formas colectivas de gestión de la dotación del servicio. Gestionaba también “la ampliación de tierras a los pueblos de Cuautenco, Cuautzingo, Cuautlalpan [...] Ecatingo, Nepantla y Los Reyes Zula”. Asimismo, en la mejor tradición jacobina, López se había dado a la tarea de formar “un calendario de todas las fiestas religiosas de la Zona y en cada fecha en que las comunidades celebran las de ésta naturaleza los maestros por su parte verifican festivales de carácter tendencioso para lograr la desfanatización de los campesinos” (AHSEP, 1935h).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Como señala Vaughan, la formación de ese calendario había sido taxativa del secretario Ignacio García Tellez. Llama la atención que dentro de las directrices trazadas por López no se hallasen los Comités de Acción Social, encargados de la conducción de campañas de desfanatización, distribución de tierras, promoción del cooperativismo y de la conciencia de clase. O no los indicó, o el medio no hizo posible su constitución (Vaughan, 1997, p. 85).

Mientras permaneció al frente de la zona, este inspector asumió un talante discursivo sumamente radical. El anti-calendario jacobino le acarreó serios problemas en pueblos como Tequisistlán, que le objetaron que el plantel laborase durante la Semana Mayor de 1935. El enfrentamiento con los “fanáticos” de La Resurrección por el asunto de una lámpara de gas que estos habían retirado de la escuela para llevarla a la Iglesia, lo hizo acreedor de una amonestación de parte del jefe del Departamento de Enseñanza Rural, Celso Flores Zamora, quien le solicitó:

[...] que en todas sus actividades sociales, principalmente las relacionadas con la implantación de nuestras doctrinas socialistas [...] se sirva proceder con toda ponderación y con mesura, constituyéndose en líder desinteresado [...] evitando toda clase de fricción [...] La labor educativa es de persuasión y convencimiento y estima este Departamento que no es clausurando escuelas como debe desarrollarse la lucha y por lo mismo no está de acuerdo con su propuesta de clausura del plantel del pueblo de La Resurrección, y consecuentemente con la donación de la lámpara de gasolina a otro plantel... [AHSEP, 1935i].<sup>6</sup>

A mediados de 1935, cuando las tensiones rozaban un momento álgido, la secretaría (aparentemente) decidió un cambio estratégico consistente en fraccionar la 1ª Zona de Inspección Federal (que reunía los distritos de Texcoco y Chalco), creando una segunda zona solo con el de Texcoco. Esto excluyó a López del contacto con los vecindarios más “fanáticos” del distrito de Texcoco y la secretaría pudo calmar los ánimos. Traído de la Dirección de Educación federal de Chihuahua, el inspector Pedro Moreno

---

<sup>6</sup> Un mes más tarde, Flores Zamora hacía la siguiente reflexión al director de Educación Federal en el Estado de México, a partir de la transcripción de una cita de V. I. Lenin que dice: “La lucha contra la religión no debe limitarse ni reducirse a la prédica ideológica y abstracta. La lucha debe eslabonarse con el movimiento de clase práctico y concreto...”, recomendándole indicar a sus maestros “no ostenten actitudes demagógicas y extremistas contra la Religión, pues que en lugar de provocar el convencimiento no se obtiene más que un recrudecimiento del fanatismo...” (AHSEP, 1935i).

pasó a hacerse cargo de la nueva zona. En su primer informe de inspección describió lo siguiente:

Al ponerme en contacto con los maestros pregunté a cada uno de ellos si sus actividades docentes y como promotores de bienestar en la comunidad estaba proyectada de antemano en algún plan de trabajo. Por ellos mismos supe que hasta entonces, la mitad del año escolar, no habían elaborado ningún plan de acción y que solamente obedecían a los “programas de enseñanza” o mejor dicho, a los viejos programas de materias con sus listas de temas. Como los mismos me informaran que la mayor parte de las escuelas a su cuidado sufría un colapso, pues que los vecinos no solamente no enviaban a sus hijos a la escuela sino que le negaban toda clase de colaboración, debido a que no estaban de acuerdo con las modalidades del carácter de la enseñanza socialista; y que en esa virtud no podían siquiera, desarrollar normalmente su programa de materias de enseñanza ni desarrollar actividades para mejorar las condiciones materiales de la escuela ni de la comunidad [AHSEP, 1935].

Y, en efecto, a ocho meses de implantado el programa socialista distaba de encontrarse en las escuelas, no solo como soporte material sino, de modo más relevante, como propósito intelectual en los docentes. Estos estaban al tanto del enemigo cultural que confrontaban, pero posiblemente no de sus sentidos y derivaciones pedagógicas. En otras palabras, mucho de lo que había acontecido con la reforma se limitaba a las interacciones sostenidas por el inspector López y por los cuatro o cinco conferencistas que lo acompañaban en sus pláticas con maestros y campesinos.

Juzgándolo a partir de los informes y planes de trabajo de los maestros rurales, puede decirse que la reforma comenzó a plasmarse en la vida de las escuelas —de modo todavía disperso— hacia finales de 1936, cuando planteles como el de Coatepec-Chalco celebraron sus pruebas finales con actos paralelos donde los alumnos declamaron piezas como “Goyo el caporal”, “Alma proletaria” y “Martillos y yunques”; donde se cantó “La internacional”, “La varsovia” y la “Marcha y corrido del agrarista” y donde se presentaron dra-

mas como “Revolución redentora”. Sin embargo, otros informes de labor escolar de 1936 dejan claramente ver que los asuntos de la agitación clasista y la desfanatización todavía no ocupaban un lugar relevante en su talante cultural. Las pruebas finales de ese año en la escuela de San Martín Xico, Chalco, se enmarcaron en un evento cultural en el que simplemente se declamaron “El Sol”, “La muñeca” y “Volveremos pronto” (AHSEP, 1936b).

Quintanilla y Vaughan señalan que, a partir de 1936, “disminuyó el énfasis en el combate contra la religión. Los programas destacaban la necesidad de que niños y adultos se organizaran con el fin de mejorar la vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos de obreros y campesinos y defenderse de los abusos de las autoridades” (1997, p. 20), afirmación que podría matizarse en el caso del accionar de la Dirección Federal de Educación en el Estado de México, pues los signos de un relajamiento de la confrontación con el poder religioso se produjeron, allí, más bien a partir de 1937, fecha para la cual comienza a ser clara la preocupación porque las escuelas den paso a un trabajo más centrado en el mejoramiento de la comunidad y en la divulgación de los derechos sociales establecidos en la Constitución federal de 1917. Durante casi todo el año 1936, la Dirección de Educación federal sostuvo una importante actividad “desfanatizante”, que básicamente consistió en el control de las escuelas religiosas y la denuncia de actividades de culto no autorizadas.

A fines de 1936, el director de Educación federal en el estado, Septimio Pérez Palacios, lanzó un plan de trabajo para 1937 que claramente acotaba la labor de las escuelas a “cuatro aspectos fundamentales e íntimamente relacionados”: “Económico y material”, “Cultural y recreativo”, “Higiénico” y “Mejoramiento de los maestros”. En el nuevo entendido, el asunto de la “campaña desfanatizante” quedaba ahora genéricamente subsumido en el renglón “Cultural y recreativo” que, en la visión de Pérez Palacios, comprometía a maestros e inspectores en el conocimiento de aspectos de la vida de las localidades como “¿qué explicación dan a

los fenómenos naturales? Supersticiones que tengan. Religión predominante. Grado de fanatismo. Explotación de que sean víctimas por sus creencias y por su incultura” (AHSEP, 1937a).

En lo sucesivo, la labor escolar impulsada por los inspectores en torno al tema de la religión tendió más al diagnóstico cultural que al activismo y la confrontación política con el clero, restando a la implantación de la reforma educativa una de sus aristas más conflictivas, como lo señalan las autoras. En febrero de 1940, en una clara anticipación de los cambios que sobrevendrían dos años más tarde, en 1942, cuando el sistema modificó sus políticas escolares, reformando sus currículos y movilizándolo hacia las aulas el trabajo comunitario extramuros que realizaban los maestros,<sup>7</sup> la Circular N° 12 de la Dirección de Educación Federal recomendaba a los directores, “en vista de que elementos agitadores han emprendido una nueva ofensiva en contra de la reforma del Art. 3° Constitucional”, desplegar en sus escuelas una campaña

[...] procurando por todos los medios que los Maestros tengan a su alcance, pero especialmente por medio de pláticas y aprovechando las reuniones de carácter social, hacer comprender a las autoridades y vecinos de nuestros pueblos que la Escuela Socialista no es antirreligiosa, como dolosamente lo sostienen los agitadores, sino que es la Escuela de Trabajo, en el mas amplio sentido de esta palabra [...] Y para evitar toda sospecha a los malintencionados, los educadores de

<sup>7</sup> De la Peña sintetiza el carácter de las reformas de 1942: “Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional [...] El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas [...] La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato [...] La Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a escuelas normales rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Las Misiones Culturales se reorganizaron [...] pero desarticuladas de las escuelas...” (De la Peña, 1998).

la niñez invitarán a las autoridades y vecinos de los pueblos para que visiten con frecuencia a los Planteles educativos, con el objeto de que tomen nota de las actividades que allí se desarrollan y puedan personalmente convencerse de las bondades de la Enseñanza Socialista. Pero con el fin de que la Campaña de referencia pueda ser de resultados efectivos, es absolutamente indispensable que los Maestros [...] se dediquen, antes que todo, a desarrollar labores que positivamente beneficien a la niñez y a las comunidades, olvidándose por completo de provocar conflictos y luchas estériles de todo género, haciendo que la Escuela se convierta en un Centro de amenas e interesantes enseñanzas y que el Maestro aparezca ante los ojos de nuestras clases obreras y campesinas, como ejemplo vivo de laboriosidad y provechosas iniciativas [AHSEP, 1940a].

Sin embargo, lo que sugería la circular solo normaba lo que inspectores y maestros habían hecho práctico desde algún tiempo atrás, como lo deja ver la afirmación que, con naturalidad, hacía el inspector Pedro Moreno al presentar el informe de labores de 1939, al señalar:

Los maestros de esta Zona continúan sosteniendo el principio básico [...] no distraer el tiempo que los horarios marcan [...] en otras actividades, ni políticas, ni gremiales ni de otra índole que no sean las estrictamente dedicadas a transmitir conocimientos a los niños [AHSEP, 1940b].

## EPÍLOGO

Como puede desprenderse de lo que hemos venido analizando, la implantación de la reforma al artículo 3° en la región de estudio se mostró como un proceso en el que el actor federal jugó, principalmente, un papel defensivo. Ninguna política de cambio había, en los hechos, sido llevada a la práctica al dar inicio el año escolar de 1935, cuando el boicot de los creyentes a la escuela se hallaba ya en marcha. Obligada a reaccionar defensivamente ante la movi-  
lización de los católicos, la inspección de la primera zona escolar federal en el estado desplegó durante todo el año 1935 y 1936 una

campana de información que pareció no haber transformado sustantivamente las prácticas escolares hacia los días en que la propia política general del régimen sufría la reorientación global que tendió a detener la confrontación con el poder religioso. En el Estado de México, esa reorientación comenzó a manifestarse en los planes y programas de trabajo desarrollados por las escuelas desde inicios del año 1937, que tendieron a privilegiar aspectos más vinculados con el mejoramiento y la organización de la comunidad que con la oposición al poder y al conocimiento religioso.

De esta forma, la coyuntura local-regional replicó la gran negociación cultural efectuada en el plano nacional por los reformadores cardenistas que destaca Mary Kay Vaughan, aunque bajo un pulso local que conmueve las periodizaciones asumidas, pues aplazó el parteaguas ideológico y pedagógico que algunos ven en 1935 al efectuarlo en 1937 y anticipó la radical contención final que Vaughan sitúa “después de 1938” (cuando “Cárdenas le cortó las alas radicales a la SEP”), evidenciando un descenso en la política cultural de los planteles del Estado de México desde 1937.

¿Una peculiar periodización local? Con toda seguridad, asumiendo sencillamente la idea de procesos de implementación regionalmente diferenciados que convalidan los distintos estudios sobre la coyuntura escolar cardenista. Sin abandonar el ámbito metodológico indiciario que pretende este estudio para buscar en detalle correlatos del pulso mayor de la política estatal en la vida escolar, es posible pensar que tal lógica de implementación debe en alguna medida su impronta a la transición gubernativa estatal de 1937 y a la recomposición final del poder que desencadenó la ruptura de Cárdenas con Calles y los callistas. La salida del gobernador Solórzano, la puja electoral que llevó a Wenceslao Labra al gobierno del estado movieron, seguramente, las bambalinas de la escena escolar chalca y texcocana.

Quizás en asociación con esas recomposiciones locales de la política nacional fue por lo que, más allá de su aparente derrota (o reflujó, convendría mejor decir), la coyuntura cardenista represen-



tase el momento álgido de la federalización de la enseñanza en el plano local. Desmovilizada en su anticlericalismo, llamada al orden, la escuela socialista fue, sin embargo, capaz de concitar en la región un amplio espectro de alianzas locales que expandieron de modo importante el radio de sus escuelas.

No es posible en el marco de esta contribución esbozar el espectro sociocultural de las alianzas que concitó el actor federal en la región en esos años pero, como fue dicho al inicio de este escrito, en ella estuvieron no solo los aliados de los días del conflicto religioso (agraristas, protestantes, cismáticos de la Iglesia católica mexicana, espiritistas y masones), sino los que le fueron allegando al Estado nacional los procesos corporativos de la institucionalización pos-revolucionaria que consumó el cardenismo, como las asociaciones profesionales, la ligas femeniles y las sociedades culturales.

Se ha hecho en otra parte (Alfonseca, 2010), y se invita al lector interesado a dar una mirada a ese espectro de alianzas que, “desde abajo”, desde la realidad faccional de los típicos pueblos rurales de México, no solo impulsaron la vertiginosa expansión de la escuela rural federal en la región durante el cardenismo, sino que modelaron el accionar mismo del bando opositor de carácter confesional que aquí he analizado bajo la lógica de la *Resistenz* sobre la que nos alerta Jean Meyer.

## REFERENCIAS

- AHEM [Archivo Histórico del Estado de México] (1926). *Secretario General de Gobierno a Sra. Viuda Galarza* [Serie Escuelas Particulares, vol. 5]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1933). *Director Federal de Educación a Coronel Filiberto Gómez, Gobernador Constitucional del estado* [Serie Escuelas Federales, vol. 2]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1934). *Inspector estatal a Secretario de la Dirección de Educación Pública*. [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935a). [Escuelas Particulares]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935b). *Juan Rosas Talavera a Secretario de la Dirección de Educación Pública* [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935c). [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1936). *Acta* [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.

- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1935a). *Inspector López, a Departamento Escuelas Rurales* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935b). *Inspector A.S. López, a Víctor Peña, presidente municipal de Texcoco* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935c). *Director de Educación Federal. Informe* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 230.1.8]. Ciudad de México
- AHSEP (1935d). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exps. 200.12 y 33/11640]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935e). *Directora Rosales a Inspector Federal* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 34/12288]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935f). *Víctor Peña, presidente municipal a inspector Antonio S. López* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935g). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935h). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 230.1.8]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935i). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exps. 230.1.8 y 230.1.20]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935j). *Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal. Informe* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 201.5]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936a). [Secretaría Particular, exp. 337.2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936b). *Inspector Pedro Moreno. Informes* [Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, exps. 6/11755, 6327/20; 3620/10; 6290/25]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937a). *Septimio Pérez Palacios a Gonzalo Vázquez Vela* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3402, exp. sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937b). *Director de Educación Federal a Secretario de Gobierno* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3402, exp. sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937c). *Director de Educación Federal a Secretario de Gobierno* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 5803, exp. 913124]. Ciudad de México.
- AHSEP (1940a). *Circular N° 12* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3338, exp. 3958/52]. Ciudad de México.
- AHSEP (1940b). *Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3323, exp. 3943/4]. Ciudad de México.

- Alfonseca, J. (1999). La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes. En A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico* (pp. 347-362). México: El Colegio Mexiquense A.C.
- Alfonseca, J. (2005). El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1).
- Alfonseca, J. (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* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Alfonseca, J. (2016). El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (94), 148-180.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, A.C./El Colegio de Michoacán.
- Bertely, M. (2005). ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1).
- Civera, A. (1993). *Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940*. Ponencia presentada en el Segundo Simposio de Investigación Educativa Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.
- Civera, A. (2000). La educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional. En R. Forte y G. Guajardo (coords.), *Consenso y coacción. Estado e instrumentos de control político en México y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 421-457). México: El Colegio de México/El Colegio Mexiquense, A.C.
- De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 43-83). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fallow, B. (2001). *Cárdenas compromised: the failure of reform in postrevolutionary Yucatán*. Durham: Duke University Press.
- Garza, J. I. (2001). *La educación socialista en Nuevo León 1934-1940: la atmósfera regiomontana* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, Saltillo, México.
- Gillingham, P. (2006). Ambiguous missionaries: Rural teachers and State facades in Guerrero, 1930-1950. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 22(2), 331-360.
- Giraud, L. (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Lewis, S. (1997). *Revolution and the rural schoolhouse: Forging state and nation in Chiapas, Mexico, 1913-1948* [Tesis de Doctorado]. Universidad de California en San Diego.

- López, J. (2004). *La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político, 1915-1938* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, México.
- Mariñez, M. d. R. (2005). *La escuela primaria en el territorio norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Meyer, J. (2007). Resistencias católicas en el México revolucionario a la hora del conflicto religioso. En J. Meyer, *De una revolución a la otra: México en la historia. Antología de textos* (pp. 363-392). México: El Colegio de México.
- Montes de Oca, E. (1998). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada. Zinacantepec*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (1997). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En S. Quintanilla y M. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 76-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (2000) *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Yankelevich, P. (1997). La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940. En S. Quintanilla y M. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 111-140). México: Fondo de Cultura Económica.

