



La educación en San Francisco Tlalcilalcalpan
en la década de 1940: trayectorias educativas y
aprendizajes desde la vida cotidiana

T E S I S

que para obtener el grado de
maestra en Historia

presenta

Nely Montserrat Mendoza García

Asesor: Dr. Carlos Escalante Fernández

Mayo, 2026

Comité

Presidente

Vocal

Secretario

Índice

Comité	1
Presidente.....	1
Vocal.....	1
Secretario.....	1
Introducción.....	1
1. San Francisco Tlalcilalcalpan una mirada desde sus habitantes.	11
1.1 Identidad, evolución territorial y trayectoria municipal.....	13
1.1.1 Transformaciones agrarias y conflictos territoriales	16
1.1.2 Trayectoria municipal y luchas por la autonomía	19
1.1.3 Identidad cultural y dinámicas demográficas	26
1.2 Transformaciones económicas y sociales	32
1.2.1 Las haciendas y su impacto en la comunidad	32
1.2.2 Economía y transformación agrícola	38
1.2.3 Acceso al agua y electricidad: desafíos constantes.....	43
1.2.4 Transporte y movilidad	46
1.3 Religión y comunidad.....	50
1.3.1 Mayordomías	51
1.3.2 La acción católica y su impacto educativo y social.....	55
1.3.3 La Iglesia como espacio de refugio y construcción de identidad.....	58
1.4 Conclusión	64
2. Aprendizajes que nacen en la práctica: saberes no escolarizados y vida cotidiana.....	68
2.1 El hogar como espacio formativo: saberes, prácticas y tensiones.....	69
2.1.1 Saberes técnicos, y creatividad cotidiana	73
2.1.2 La transmisión de valores y normas en el hogar.....	78
2.1.3 El juego como espacio de aprendizaje social	90
2.2. El trabajo como escuela de vida.....	98
2.2.1 Aprendizajes matemáticos y económicos desde la práctica	100
2.2.2 Trabajo femenino: saberes, movilidad y límites estructurales	108
2.3 La calle y la comunidad como espacios de formación	114

2.3.1 Redes de apoyo y aprendizaje afectivo	115
2.4. Conclusión	117
3. Educación en los márgenes: memorias escolares desde lo cotidiano.....	119
3.1 Acceso desigual y trayectorias escolares truncadas	121
3.1.1 Orfandad.....	123
3.1.2 Género y distribución desigual del cuidado	127
3.1.3 Trabajo desde edades tempranas	131
3.1.4 Precariedad estructural e institucional	133
3.2 Figuras docentes: entre el recuerdo. La disciplina y la ambigüedad.....	137
3.2.1 Entre el respeto y el castigo: memorias ambivalentes	140
3.2.2 La escuela que llegó tarde: acceso desigual y escolarización fragmentada	145
3.3 Contenidos escolares y materiales de aprendizaje	148
3.3.1 Saberes escolares y su desconexión con la vida cotidiana	151
3.3.2 Materiales escolares, precariedad y exclusión	155
3.4. Espacios escolares y vida cotidiana	157
3.4.1. La escuela primaria “República Argentina” y su evolución física	159
3.4.2. La casa de Don Zacarías como espacio escolar	166
3.4.3. La iglesia como espacio educativo y afectivo.....	169
3.5. Conclusión	174
Conclusiones	179
Fuentes consultadas	185
Anexos	196
Entrevistas	196
Semblanza de los entrevistados	211

Agradecimientos:

Agradezco profundamente a El Colegio Mexiquense, A.C., por brindarme el espacio, las herramientas y el acompañamiento necesarios para mi formación en la Maestría en Historia. Esta institución se convirtió en un lugar de aprendizaje y crecimiento, donde el respaldo del claustro académico, la coordinación, la biblioteca y el personal administrativo hicieron posible que este camino se desarrollara con orden y confianza. Reconozco también el apoyo invaluable de la Secretaría de Cultura y Humanidades del Estado de México (SECIHTI), cuya beca me permitió dedicarme plenamente a la investigación y culminar con éxito esta etapa académica, haciendo de este proyecto una aportación al conocimiento histórico.

Mi gratitud más sincera al Dr. Carlos Escalante Fernández, director de esta tesis, por su guía constante, su paciencia y su compromiso en cada etapa del trabajo. Sus observaciones precisas, su rigor intelectual y su disposición para escuchar orientaron mis dudas y encauzaron mis ideas hacia un resultado sólido y coherente. Extiendo también un reconocimiento especial a la Dra. Rosario Margarita Vázquez Montaña y al Dr. Hiram Félix Rosas, lectores de este trabajo, cuyas valiosas observaciones y comentarios críticos enriquecieron el contenido, abrieron nuevas perspectivas de análisis y fortalecieron la estructura de la investigación, dejando una huella invaluable en cada página de esta tesis.

Extiendo mi reconocimiento a los profesores del claustro académico de la Maestría en Historia, entre ellos la Dra. Margarita Vázquez Montaña, la Dra. Tatiana Pérez, la

Dra. Carmen Salinas, la Dra. Karen Iveth Mejía Torres, el Dr. Carlos Escalante Fernández, el Dr. Netzahualcóyotl Luis Gutiérrez Núñez y el Dr. Sebastián Rivera Mir, cuyas enseñanzas y exigencia intelectual fortalecieron mi formación. Cada curso, lectura y discusión fue una oportunidad para ampliar horizontes y construir una mirada crítica sobre el pasado, mientras su compromiso con la investigación me inspiró a mantener la disciplina y la pasión necesarias para concluir este trabajo.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la generosidad de quienes compartieron sus testimonios y saberes con apertura y confianza. Mi reconocimiento más profundo a la Sra. Rosa Frances, Paula Salgado, Juana Yaxí, María García, Gloria López, Esperanza Enganche, José Mendoza, Jacinto Mendoza, Asunción Corral y Tomás Álvarez, cuyos relatos y memorias enriquecieron de manera invaluable esta investigación y me permitieron acercarme a realidades que trascienden los documentos escritos. Su disposición para abrirme las puertas de su historia constituye un acto de generosidad que agradezco con respeto y gratitud permanentes.

Finalmente, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes con su compañía y confianza me sostuvieron en los momentos más exigentes de este camino académico. Su apoyo incondicional y la paciencia con la que acompañaron cada etapa fueron un pilar fundamental para concluir esta investigación.

De manera especial, agradezco a, Diego Martínez Ramírez, por caminar a mi lado en este trayecto, brindándome ánimo en los días de cansancio, comprensión en los momentos de duda y entusiasmo en cada logro alcanzado. Su presencia constante y su respaldo inquebrantable dieron sentido y fortaleza a este esfuerzo, convirtiéndolo en un logro compartido. a este proceso, fruto también de su apoyo y confianza.

Introducción

La historia de la educación en México ha sido narrada, en gran medida, desde los centros institucionales, los discursos oficiales y los proyectos de nación que buscaron integrar a las comunidades rurales a un modelo homogéneo de ciudadanía. Estos relatos, diseñados por el Estado y sus aparatos pedagógicos, privilegiaron una visión lineal del progreso, donde la enseñanza formal aparece como el único camino legítimo hacia el desarrollo individual y colectivo. Sin embargo, esta mirada omitió de manera sistemática las experiencias de quienes vivieron el aprendizaje desde las periferias: niñas, niños, mujeres y hombres que crecieron en contextos de precariedad, desigualdad de género y estructuras familiares que condicionaron su acceso al conocimiento académico. En estas trayectorias, la institución escolar no fue necesariamente el eje de la formación, ni el espacio predominante de transmisión de saberes. La formación, entendida en sentido amplio, se desplegó en el hogar, la milpa, la iglesia, el mercado y la calle, en prácticas cotidianas que entretejieron saberes, afectos y resistencias.

En este marco, el problema que se busca abordar es la contradicción entre el discurso estatal de democratización educativa y las condiciones reales de comunidades rurales como San Francisco Tlalcilalcalpan, donde la escolarización fue intermitente, precaria y muchas veces ajena a las realidades locales. La escuela formal no se consolidó como prioridad frente a conflictos agrarios, precariedad laboral, migración y mandatos de género, lo que generó trayectorias educativas fragmentarias y memorias atravesadas por la exclusión.

De esta tensión surge la pregunta que orienta la investigación: ¿cómo se vivió, resignificó y transmitió la educación en San Francisco Tlalcilalcalpan durante la década de 1940, considerando las políticas nacionales de escolarización, los aprendizajes no escolarizados y las memorias escolares de sus habitantes? Más que medir el “éxito” académico o evaluar la cobertura estatal, se trata de comprender cómo se construyó el aprendizaje en condiciones adversas, qué saberes fueron valorados, cuáles fueron silenciados y cómo se entrelazaron la formación, las prácticas diarias y dinámicas comunitarias.

La hipótesis que orienta esta investigación sostiene que la educación en San Francisco Tlalcilalcalpan durante la década de 1940 no puede comprenderse únicamente desde las políticas estatales de escolarización, sino que se configuró como un proceso híbrido en el que los aprendizajes no escolarizados —transmitidos en el hogar, la milpa, la iglesia, la casa de Don Zacarías y otros espacios comunitarios— tuvieron un peso formativo tan decisivo como la escuela formal. Se plantea que la exclusión escolar no fue un fenómeno individual ni anecdótico, sino una condición estructural atravesada por desigualdades económicas, territoriales y culturales. Frente a estas limitaciones, la comunidad desarrolló estrategias de resistencia y transmisión de saberes que resignificaron la educación más allá del aula, otorgándole un sentido propio y profundamente ligado a la vida cotidiana y a la organización comunitaria.

La historiografía sobre la educación en México ha privilegiado los enfoques institucionales y las políticas públicas, destacando el papel de la Secretaría de Educación Pública, las misiones culturales y los proyectos cardenistas de integración nacional. Estos estudios han permitido comprender la expansión del sistema escolar como parte de la construcción del Estado posrevolucionario, pero han dejado en segundo plano las experiencias locales y las memorias de comunidades rurales que vivieron la escolarización de manera fragmentaria y desigual. En el caso del Estado de México, la investigación se ha concentrado en los procesos de modernización urbana y en la ampliación de la infraestructura educativa, sin atender suficientemente las prácticas formativas que se desarrollaron en pueblos campesinos como San Francisco Tlalcilalcalpan.

En este marco, resulta pertinente recuperar la discusión sobre educación formal e informal. R (2005) plantea que el aprendizaje no se limita al aula, sino que se extiende a múltiples contextos significativos donde los sujetos construyen saberes en la práctica social. Rodríguez Illera (2018) subraya que estos aprendizajes, aunque históricamente desvalorizados, constituyen formas legítimas de conocimiento, mientras que

Restrepo Mejía (1914) ya había señalado el papel formativo del hogar como espacio de transmisión de saberes. Schmelkes (2005) evidencia, por su parte, las desigualdades estructurales que limitan la calidad y el acceso a la educación primaria en comunidades rurales, y Rockwell (1995, 2007) muestra cómo las culturas escolares se configuran en tensión con los saberes locales. Esta investigación retoma dichas discusiones, pero opta por hablar de procesos escolarizados y no escolarizados, categorías que permiten situar la experiencia de San Francisco Tlalcilcalpan en sus propios términos y reconocer tanto la riqueza de los saberes comunitarios como las memorias escolares truncadas que revelan la precariedad de la educación formal en la década de 1940.

En las últimas décadas, enfoques como la etnohistoria y la microhistoria han abierto caminos para recuperar las voces de los actores sociales y analizar la educación como un proceso situado. La etnohistoria (Pérez Zevallos, 2001; Boccara, 2012) ha mostrado cómo las comunidades rurales resistieron y resignificaron los modelos educativos impuestos por el Estado, mientras que la microhistoria (Ginzburg, 1976; Levi, 1990) ha permitido observar en detalle las trayectorias individuales y los pequeños gestos cotidianos que revelan dinámicas sociales más amplias. Estos enfoques coinciden en subrayar que la educación no puede entenderse únicamente como política pública, sino como práctica social atravesada por tensiones, negociaciones y resistencias.

La historia oral ha sido fundamental para recuperar las memorias de quienes vivieron la escolarización desde los márgenes. Autores como Portelli (1997) y Aceves Lozano (2012) destacan que los testimonios no solo aportan datos, sino también subjetividades, emociones y silencios que enriquecen la reconstrucción histórica. En comunidades rurales, donde los registros escritos son escasos, la oralidad permite acceder a experiencias encarnadas que desafían las narrativas oficiales. En el caso

de San Francisco Tlalcilalcalpan, los relatos de mujeres y hombres nacidos en la década de 1940 revelan cómo la escuela fue vivida como presencia intermitente, mientras que el hogar, la milpa y la comunidad se consolidaron como espacios formativos igualmente significativos.

La teoría feminista y la interseccionalidad han aportado herramientas analíticas para comprender cómo género, clase y etnicidad condicionaron el acceso a la educación. Butler (1999) y Crenshaw (1989) han mostrado que las desigualdades no operan de manera aislada, sino que se entrelazan, generando exclusiones múltiples. En San Francisco Tlalcilalcalpan, las niñas enfrentaron una doble carga: la pobreza estructural y los mandatos de género que las relegaban al trabajo doméstico y al cuidado familiar. La interseccionalidad permite visibilizar cómo estas condiciones se combinaron para limitar su escolarización, mostrando que la exclusión educativa fue estructural y no una decisión individual.

Por su parte, el concepto de conocimiento situado (Haraway, 1991) cuestiona la idea de que el saber es universal y neutral, subrayando que se produce en contextos específicos. En comunidades rurales, los aprendizajes se construyeron en la práctica cotidiana: cocinar, sembrar, cuidar, rezar, negociar en el mercado. Estos saberes, aunque históricamente desvalorizados, constituyen formas legítimas de conocimiento que sostuvieron la vida comunitaria y que deben ser reconocidos como parte de la experiencia educativa.

A pesar de estos avances, persisten vacíos en la investigación. Son escasos los estudios que integran de manera conjunta la perspectiva institucional con las memorias locales, que analicen la educación rural desde una mirada holística que combine políticas estatales, prácticas comunitarias y categorías críticas como género e interseccionalidad. Tampoco se ha profundizado en cómo la memoria colectiva transmite estas experiencias entre generaciones, ni en cómo los saberes cotidianos se resignifican en el presente como parte de la identidad comunitaria.

Este trabajo busca contribuir a llenar esos vacíos al analizar la educación en San Francisco Tlalcilalcalpan desde un enfoque interdisciplinario que articula historia oral, etnohistoria, microhistoria y teoría feminista. Al recuperar las voces de quienes vivieron su infancia en la década de 1940, se ofrece una mirada situada que dialoga

con los discursos oficiales, pero que también los cuestiona, revelando sus silencios y mostrando la riqueza de las prácticas formativas no escolarizadas.

La relevancia de esta investigación radica en visibilizar las experiencias educativas de una comunidad rural del Estado de México durante la década de 1940, un periodo marcado por la consolidación de políticas nacionales de escolarización y por profundas transformaciones agrarias y sociales. Mientras la historiografía oficial ha privilegiado los discursos institucionales y las narrativas de progreso, las memorias locales muestran que la educación se vivió de manera intermitente, fragmentaria y atravesada por desigualdades estructurales. Recuperar estas voces permite cuestionar la idea de la escuela como único espacio legítimo de formación y reconocer la riqueza de los saberes cotidianos que sostuvieron la vida comunitaria.

Este estudio se justifica porque existen pocos trabajos que analicen la educación rural en el Estado de México desde una perspectiva situada, capaz de combinar las políticas estatales con las memorias comunitarias. Al utilizar la historia oral como metodología central, se privilegia la voz de los sujetos históricos y se reconoce su papel activo en la construcción de saberes, más allá de los registros oficiales. Asimismo, la incorporación de categorías como género, interseccionalidad y conocimiento situado permite comprender cómo las desigualdades se entrelazaron para producir exclusiones múltiples y cómo los saberes locales se legitimaron en contextos específicos. La investigación también adquiere relevancia social y política, pues rescatar las memorias de mujeres y hombres que crecieron en los márgenes del sistema escolar contribuye a repensar la educación como un proceso plural, atravesado por resistencias y prácticas comunitarias que desbordan la lógica estatal.

Los aportes de este trabajo se expresan en distintos niveles. En el plano historiográfico, ofrece una mirada crítica sobre la educación en los márgenes, dialogando con la historia social y la antropología de la educación, y ampliando el campo de estudios sobre comunidades rurales en México. En el plano metodológico, demuestra el potencial de la historia oral para reconstruir experiencias educativas, integrando testimonios, silencios y gestos como archivos vivos de la memoria. Finalmente, en el plano social y cultural, legitima los saberes cotidianos —domésticos, agrícolas, religiosos y comunitarios— como parte fundamental de la experiencia

educativa, reivindicando su valor frente a las narrativas oficiales que los han minimizado.

En suma, este estudio aporta una perspectiva contextualizada y crítica sobre la educación rural en México, mostrando que las trayectorias formativas de San Francisco Tlalcilalcalpan no fueron simples excepciones, sino parte de un patrón más amplio en el que las comunidades rurales construyeron modelos educativos diversos, negociados entre actores locales —directores, maestros, padres de familia y alumnos— y las políticas estatales. Reconocer esta pluralidad permite cuestionar la noción de un modelo único de escuela y comprender que la educación básica en el México rural se configuró de manera heterogénea, siempre anclada a las condiciones sociales, culturales y territoriales de cada comunidad.

Este estudio aporta una perspectiva contextualizada y crítica sobre la educación rural en México, mostrando que las trayectorias formativas de San Francisco Tlalcilalcalpan no fueron simples excepciones, sino experiencias históricas ancladas a la vida cotidiana que revelan las tensiones entre las políticas estatales y las realidades comunitarias.

La investigación se construyó a partir de entrevistas realizadas a diez habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan, nacidos en la década de 1940 y que actualmente tienen entre 80 y 90 años de edad. La selección se basó en criterios de diversidad de género, trayectorias familiares y vínculos comunitarios, con el propósito de recuperar experiencias heterogéneas que reflejaran tanto las memorias femeninas como masculinas. Se incluyeron personas que habían vivido procesos de escolarización formal, aunque fuera de manera intermitente, así como aquellas cuya formación se desarrolló principalmente en espacios no escolarizados. La pertenencia a la comunidad fue un criterio central, pues se buscó reconstruir las memorias desde quienes han habitado y transformado el territorio a lo largo de su vida. Para ofrecer un contexto más completo sobre los entrevistados, se elaboraron semblanzas individuales que se presentan en el Anexo, donde se detallan sus trayectorias personales y comunitarias. Asimismo, se integraron dos entrevistas contrastantes: una de una persona que asistió a la escuela y otra de quien no lo hizo, con el propósito de mostrar la diversidad de experiencias educativas en la comunidad.

Para llevar a cabo la recuperación de estas memorias, se emplearon entrevistas semiestructuradas, diseñadas a partir de una guía de preguntas que abordaba la infancia, la escolarización, los aprendizajes cotidianos y las memorias comunitarias. Estas entrevistas fueron registradas en audio para conservar la fidelidad de las narraciones y permitir un análisis posterior más detallado. En algunos casos, se complementaron con charlas libres y espontáneas, realizadas en espacios cotidianos como corredores de casas o reuniones familiares. Dichas conversaciones aportaron matices y detalles que no siempre emergen en un formato estructurado, enriqueciendo la comprensión de la experiencia educativa desde lo afectivo y lo cotidiano.

El trabajo de campo fue un componente esencial de la investigación, pues permitió situar las memorias en escenarios concretos y reconocer la materialidad de los espacios que los entrevistados evocaban en sus relatos. Además de las entrevistas, se realizaron recorridos y visitas a lugares significativos de la comunidad, como la escuela primaria “República Argentina”, la iglesia local, la casa de Don Zacarías — donde en la década de 1940 se improvisaban clases— y otros espacios comunitarios mencionados en las narraciones. Estas visitas no solo aportaron información visual y contextual, sino que también permitieron comprender cómo los espacios físicos se entrelazan con las memorias educativas.

La observación directa y la presencia en estos lugares ofrecieron una dimensión etnográfica al estudio, reforzando la idea de que la educación no se vivió únicamente en las aulas, sino en múltiples espacios comunitarios que aún hoy conservan huellas materiales y simbólicas de las trayectorias formativas. Al recorrerlos, se pudo contrastar las memorias orales con la materialidad del territorio, reconociendo que la memoria se inscribe tanto en los cuerpos como en los espacios.

La historia oral implica un compromiso ético con los entrevistados. Se procuró garantizar la dignidad de las personas, respetando sus silencios, pausas y emociones como parte del relato. Se obtuvo consentimiento informado antes de cada entrevista, explicando los objetivos de la investigación y el uso de los testimonios. Se reconoció a los entrevistados como coautores de la reconstrucción, no solo como fuentes de información, valorando su agencia en la construcción de memoria. Asimismo, se evitó

cualquier forma de instrumentalización de las narraciones, privilegiando una relación de respeto y reciprocidad con la comunidad.

Como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. El número de entrevistados es reducido y no pretende ser representativo de toda la comunidad, sino ofrecer una mirada cualitativa y situada. Las memorias, además, están atravesadas por el paso del tiempo, lo que implica que ciertos recuerdos puedan estar fragmentados o reinterpretados desde el presente. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo, esta característica constituye una riqueza metodológica, pues permite analizar cómo la memoria se construye y resignifica en diálogo con el presente. El alcance del estudio se centra en la década de 1940 y en las trayectorias educativas de quienes vivieron su infancia en ese periodo, sin abarcar generaciones posteriores. Aun así, los relatos ofrecen claves para comprender procesos más amplios de exclusión, resistencia y transmisión de saberes en comunidades rurales mexicanas.

El recorrido comienza con una perspectiva histórica y geográfica sobre San Francisco Tlalcilcalpan. Comprender las condiciones educativas de una comunidad rural en la década de 1940 exige mirar más allá de la escuela. Por ello, el primer capítulo se adentra en los procesos de reparto agrario, los conflictos por la tierra y las disputas por la autonomía municipal que moldearon no solo el paisaje físico, sino también las posibilidades de acceso al conocimiento. A través de los relatos de sus habitantes y el análisis de fuentes históricas, se reconstruye un entramado de tensiones entre las políticas estatales y las formas locales de organización, que permiten entender por qué la escuela no logró consolidarse como un espacio central en la vida local.

El segundo capítulo se desplaza hacia los espacios donde se generaron conocimientos fuera del ámbito escolar. En San Francisco Tlalcilcalpan, durante la década de 1940, aprender no siempre implicaba asistir a una institución educativa. A partir de las memorias de mujeres y hombres que crecieron en un entorno donde la educación formal era intermitente, se reconstruyen las formas de aprendizaje que emergieron en la práctica cotidiana: el trabajo agrícola, las labores domésticas, la religiosidad popular y los vínculos intergeneracionales. La pregunta que orienta este capítulo busca comprender qué formas de aprendizaje florecieron fuera de la escuela y cómo se transmitieron esos saberes en la vida diaria. Lejos de representar una

carencia, estos aprendizajes no escolarizados revelan una pedagogía situada, tejida en la oralidad, el afecto y la experiencia compartida. Al recuperar estas voces, se busca reconocer el valor formativo de los saberes populares, muchas veces deslegitimados por los discursos oficiales, y reivindicar la riqueza educativa de la experiencia rural.

Finalmente, el tercer capítulo se construye a partir de los recuerdos escolares de quienes vivieron su infancia en los márgenes del sistema académico. En sus narraciones, la institución aparece como una presencia discontinua: deseada en ciertos momentos, impuesta en otros, y con frecuencia interrumpida. Más que indagar por su mera existencia, este apartado indaga en cómo fue vivida, recordada y resignificada por quienes transitaron la manera inestable o distante. Con base en las voces de los habitantes, se examinan las condiciones que quebraron las trayectorias formativas: la orfandad, la distribución desigual del cuidado, la incorporación temprana al trabajo y la precariedad institucional. Desde una mirada crítica, se analiza cómo el género, la pobreza y la desprotección no solo limitaron el acceso a la educación formal, sino que también moldearon cuerpos, silencios y deseos que hoy se expresan en la memoria como formas de resistencia ante un sistema que permaneció ajeno a las realidades comunitarias.

No se trata de idealizar la ausencia escolar ni de romantizar la vulnerabilidad, sino de visibilizar las circunstancias históricas que produjeron la marginación educativa y de valorar en los testimonios de vida una forma activa de conocimiento. Al recuperar las narraciones de quienes fueron silenciados por los registros oficiales, se propone una lectura crítica de la formación en los márgenes, que no se reduce a un déficit, sino que se legitima como experiencia situada y profundamente significativa. La tradición oral, en este sentido, se convierte en una herramienta ética y política para reescribir el pasado desde quienes lo atravesaron y para imaginar futuros donde el saber no esté condicionado por la desigualdad, sino por la dignidad.

En consecuencia, el propósito central de esta investigación es analizar cómo se vivió, resignificó y transmitió la enseñanza en San Francisco Tlalcilalcalpan durante el siglo XX, visibilizando tanto las barreras estructurales que limitaron el acceso académico como las prácticas de agencia comunitaria y de género que configuraron sus trayectorias formativas. Más allá de reconstruir un caso específico, este estudio

pretende contribuir al campo historiográfico de la enseñanza en México con una mirada situada, capaz de dialogar con los discursos institucionales y de interrogar sus silencios. Al colocar en el centro los testimonios de mujeres y hombres que crecieron en los márgenes del sistema académico, se abre un horizonte para pensar la formación como un proceso diverso, atravesado por desigualdades, pero también por prácticas de resistencia, donde la vida diaria y la dinámica comunitaria adquieren un sentido formativo que merece ser legitimado.

En suma, esta investigación busca mostrar que la educación en San Francisco Tlalcilcalpan durante la década de 1940 no puede entenderse únicamente desde las políticas estatales, sino como un proceso plural en el que la escuela coexistió con múltiples espacios de aprendizaje comunitario. Al recuperar las memorias de quienes vivieron su infancia en ese periodo, se ofrece una mirada situada que cuestiona las narrativas oficiales y aporta a la historiografía de la educación en México una perspectiva crítica, capaz de reconocer la riqueza de los saberes cotidianos y la agencia de las comunidades rurales.

1. San Francisco Tlalcilalcalpan una mirada desde sus habitantes.

Durante la década de 1940, México vivía una etapa de consolidación posrevolucionaria caracterizada por el impulso de políticas orientadas a fortalecer la economía, la educación y la estructura social del país. A nivel nacional, el gobierno promovió un modelo económico basado en la industrialización y el fortalecimiento del mercado interno, acompañado de un proceso de reorganización agraria cuyo objetivo era integrar a las comunidades rurales al desarrollo nacional. En este periodo, el presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) implementó medidas que favorecieron la tecnificación agrícola, la expansión del sistema ferroviario y el desarrollo de sectores clave como el energético y el manufacturero, en un esfuerzo por reducir la dependencia del país frente a las importaciones extranjeras.

Sin embargo, estas transformaciones no llegaron de manera equitativa a todas las regiones. En el Estado de México, las políticas agrarias promovidas desde instancias estatales y federales contribuyeron a la reconfiguración de los ejidos, marcando un proceso de transición en el uso de la tierra y en la estructura económica de comunidades rurales (Camacho, 2020:5). Mientras que en algunas zonas los habitantes lograron acceder a tierras productivas mediante la reforma agraria, otras enfrentaron conflictos territoriales y dificultades en la implementación de los programas gubernamentales. Paralelamente, el crecimiento demográfico y la migración interna llevaron a una transformación en la estructura social del estado, con un incremento en la movilidad laboral hacia los centros urbanos y el fortalecimiento de actividades industriales y comerciales.

La participación de San Francisco Tlalcilcalpan en los procesos educativos de la década de 1940 no se ajustó a las expectativas oficiales. Aunque las políticas gubernamentales buscaban ampliar el acceso a la educación primaria, su impacto en la comunidad fue limitado debido a factores económicos, políticos y sociales que dificultaban la escolarización sostenida. La reorganización agraria y los conflictos territoriales generaron un entorno en el que la educación no se consolidó como prioridad, mientras que las dinámicas laborales y comunitarias ofrecían formas alternativas de integración social. Lejos de representar una simple exclusión, esta situación evidencia la contradicción entre los objetivos estatales y las condiciones reales de las poblaciones rurales, donde la educación formal competía con otras necesidades estructurales. Así, el desarrollo educativo de la comunidad debe entenderse dentro de un contexto en el que la escolarización no se vio como una vía imprescindible de movilidad social, sino como un elemento sujeto a negociaciones y adaptaciones frente a las realidades económicas y organizativas del pueblo.

Ubicado en el municipio de Almoloya de Juárez, San Francisco Tlalcilcalpan era en esta década una comunidad predominantemente rural que enfrentaba carencias en infraestructura y servicios básicos, aunque no completamente marginada. Algunos de sus habitantes lograban acceder a empleos fuera del ámbito agrícola, diversificando sus ingresos y mejorando sus condiciones de vida. Sin embargo, el contexto de la época, influenciado por las transformaciones económicas y agrarias del país, limitó el acceso sostenido a la educación primaria.

Este capítulo tiene como objetivo analizar las condiciones y factores que influyeron en esta realidad, explorando las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales que afectaron el acceso a la escuela. A través de los testimonios de algunos habitantes, se busca reconstruir la historia de la comunidad y destacar cómo su contexto se entrelaza con los procesos nacionales de expansión educativa.

En este contexto, la memoria juega un papel fundamental en la reconstrucción de la experiencia escolar. No se trata únicamente de una evocación del pasado, sino de un proceso dinámico que permite comprender la manera en que la educación ha impactado la vida de individuos y comunidades a lo largo del tiempo (Camarena,

citado en Romans, 2024:101). La transformación del sistema educativo, lejos de representar una democratización efectiva, ha estado marcada por mecanismos de exclusión diferenciada. Como advierten Aguado y Rogel (2013:528-537), la expansión del sistema escolar ha reproducido estructuras de desigualdad que han limitado el acceso equitativo al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la memoria no solo recoge experiencias individuales, sino que también permite analizar cómo las condiciones sociales y económicas han afectado la accesibilidad escolar en diversas regiones del país, evidenciando procesos que se remontan a la década de 1940 y cuyas consecuencias se han extendido a largo plazo. La memoria no busca reconstruir el pasado como un hecho aislado, sino comprenderlo como un proceso dinámico que explica su permanencia en el presente y su influencia en la configuración del futuro. Además, puede manifestarse tanto de manera individual como colectiva, dependiendo de los elementos compartidos dentro de una comunidad, pudiendo adquirir un carácter cultural o étnico (Giménez, citado en Romans, 2024:101).

1.1 Identidad, evolución territorial y trayectoria municipal

El análisis de la configuración comunitaria y la evolución territorial de San Francisco Tlalcilcalpan permite comprender cómo los procesos históricos, sociales y económicos han modelado su desarrollo dentro del municipio de Almoloya de Juárez. No solo se trata de un asentamiento geográfico, sino de un espacio donde la historia y la configuración territorial han sido determinantes en la construcción colectiva de un sentido de pertenencia.

La relación entre el territorio y la comunidad no es estática, sino dinámica: la ubicación, los recursos y el poder han influido en la forma en que San Francisco Tlalcilcalpan se ha organizado, adaptado y redefinido a lo largo del tiempo. Estos cambios han sido visibles en su estructura económica, sus relaciones municipales y las transformaciones en su configuración espacial.

Este apartado examina las formas en que la identidad de la comunidad se ha entrelazado con su evolución territorial y las tensiones administrativas que han

definido su trayectoria municipal. A partir del análisis de su historia y estructura, se busca visibilizar los procesos de consolidación, adaptación y resistencia que han sido clave para comprender su presente.

San Francisco Tlalcilalcalpan, ubicado en el municipio de Almoloya de Juárez, Estado de México, era en la década de 1940 una comunidad predominantemente rural cuya estructura socioeconómica estaba marcada por la agricultura de subsistencia y diversas actividades económicas complementarias. La falta de oportunidades laborales dentro del pueblo obligaba a muchos a buscar trabajo en otras regiones. Como recuerda Rosa, “mi papá se fue a trabajar a Querétaro mucho tiempo”¹, al regresar, le organizó una fiesta de quince años que la convirtió en una de las primeras muchachas del pueblo en vivir esa celebración. Este recuerdo evidencia que algunos hombres lograban emplearse fuera del ámbito agrícola, en este caso como contratistas, lo que abría la posibilidad de cierta movilidad social vinculada al trabajo migrante. Sin embargo, no todos tuvieron acceso a estas alternativas, como señala Asunción: “Por eso él se fue para México para trabajar, porque no había aquí. Aquí era puro campo, ir a cosechar”². Estas experiencias reflejan que, aunque la comunidad no estaba completamente marginada, la precariedad laboral dentro de la zona hacía que la migración fuera una necesidad para quienes buscaban mejorar sus condiciones de vida.

Las condiciones materiales de San Francisco Tlalcilalcalpan en la década de 1940 no solo moldeaban la vida cotidiana de sus habitantes, sino que también reflejaban una configuración cultural construida a partir de la interacción entre sus raíces indígenas y las influencias impuestas durante la evangelización. Esta relación entre lo material y lo simbólico se evidencia en el mismo nombre del pueblo, que combina influencias religiosas e indígenas. “*San Francisco*” hace referencia al santo patrón San Francisco de Asís, asignado durante la evangelización, mientras que *Tlalcilalcalpan* proviene del náhuatl y significa “*En la tierra o el lugar de las casas de*

¹ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto de 2023.

² Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

caracol". Este topónimo reúne los términos *tlalli* (tierra), *cilli* (caracol), *calli* (casa) y *pan* (lugar) (González, 2017:37), reflejando la conexión de la comunidad con su entorno natural y su cosmovisión indígena.

Esta construcción colectiva, forjada a partir de sus condiciones materiales y simbólicas, se enmarca dentro de un entorno territorial que ha influido en su desarrollo y transformación a lo largo del tiempo. Geográficamente, la comunidad está ubicada al poniente de la ciudad de Toluca, en el municipio de Almoloya de Juárez, Estado de México. Según la Carta Topográfica E14A37, se encuentra en las coordenadas 19°17'36.229"N de latitud y 99°46'06.223"W de longitud, a una altitud de 2,770 metros sobre el nivel del mar (véase mapa 1). Actualmente, está clasificada como zona urbana y limita al norte con San Luis Mextepec y Zinacantepec, al sur con Santa María del Monte, al este con Santa María Nativitas y al oeste con San Antonio Acahualco.

Mapa 1: Ubicación geográfica de San Francisco Tlalcilalcalpan



Ubicación geográfica de San Francisco Tlalcilalcalpan dentro del Estado de México, mostrando su integración en el municipio de Almoloya de Juárez. Elaboración propia, basado en referencias de mapas e información pública disponible en internet.

1.1.1 Transformaciones agrarias y conflictos territoriales

El reparto agrario en México fue una de las principales demandas de la Revolución Mexicana, pues la concentración de tierras en manos de unos pocos había generado una gran desigualdad social. En 1911, Emiliano Zapata impulsó el Plan de Ayala, que exigía la devolución de tierras a los campesinos. Durante el gobierno de Venustiano Carranza, en 1915, se decretó la distribución provisional de tierras, priorizando a quienes vivían en condiciones de extrema pobreza. Sin embargo, este modelo no tenía la intención de restaurar las antiguas comunidades indígenas, sino más bien crear un sistema agrario basado en la propiedad nacional. Esta postura quedó formalizada en la Constitución de 1917, cuyo artículo 27 establecía que la nación sería propietaria originaria de las tierras, aguas y recursos del subsuelo, sentando las bases legales de la reforma agraria (Camacho, 2020:157-158).

A partir de estas disposiciones, la consolidación de los ejidos, tanto zapatistas como carrancistas limitaron el papel de los ayuntamientos en la administración de tierras. La ley zapatista de 1917 advirtió sobre los abusos históricos cometidos por autoridades municipales y promovió una mayor autonomía para los pueblos. Por su parte, los carrancistas emitieron una circular el 27 de abril de 1917 que estableció la creación de comités administrativos particulares, encargados de gestionar y conservar los terrenos comunales. Esta medida buscaba evitar el control excesivo de los ayuntamientos sobre el reparto agrario y garantizar que las comunidades tuvieran mayor independencia en la gestión de sus tierras (Camacho, 2020:157-158).

El reparto agrario no fortaleció la independencia en la gestión de las tierras de San Francisco Tlalcilcalpan, sino que generó disputas territoriales que complicaron el acceso y administración de los recursos. La disputa por la hacienda Santa Cruz de los Patos entre San Francisco Tlalcilcalpan y San Antonio Acahualco marcó una etapa de constante tensión. Este predio, valorado por sus recursos agrícolas y forestales, se convirtió en el centro de controversias que llevaron a la organización de asambleas comunitarias, como la celebrada en 1922, para resolver las tensiones por el acceso a los recursos (Montes de Oca, 2004a:100-103).

Como resultado de estos conflictos y negociaciones, en 1931, San Francisco Tlalcilalcalpan recibió 1,535 hectáreas provenientes de las haciendas Santa Cruz de los Patos, Santa María Acahualco y San Miguel, fortaleciendo la subsistencia de la comunidad frente a los retos económicos de la época (Montes de Oca, 2004a:45-146). Estas tierras, divididas entre riego, temporal y pastizales, permitieron a los habitantes emprender actividades agrícolas fundamentales para su sustento, consolidando la estructura productiva de la comunidad. Sin embargo, el acceso a la tierra no estuvo exento de disputas y conflictos, ya que distintos sectores buscaron beneficiarse de estas reformas.

Estas transformaciones no solo redefinieron la estructura productiva de la comunidad, sino que también marcaron profundamente la vida de sus habitantes. A través de los relatos de los habitantes de la región, se puede visibilizar la experiencia cotidiana y el impacto de estos cambios. Una mujer, quien trabajó desde muy joven en la hacienda de Santa Cruz de los Patos, narra cómo su vida estuvo marcada por el esfuerzo constante. Aunque nunca conoció al dueño del lugar mencionado como español, su trabajo incluyó actividades agrícolas y la crianza de sus hijos. Tras casarse con un albañil que no podía asistir a las juntas del comisariado, ella asumió ese rol, participando activamente en las gestiones para obtener tierras. Describe cómo, al sonar la campana del pueblo, acudían en grupo a Toluca para exigir al gobernador la asignación de tierras. Una vez que estas fueron otorgadas, recuerda haber firmado con su huella en un registro oficial, sustentado en un gran libro que les mostraron como evidencia (Tapia, 2000, citado en Montes de Oca, 2009:220)

Este caso evidencia los mecanismos de participación comunitaria en el proceso de redistribución agraria y la forma en que sectores específicos—en este caso, las mujeres—intervinieron activamente en las gestiones para asegurar el acceso a la tierra. Lejos de ser un proceso equitativo, la asignación de tierras estuvo marcada por barreras estructurales que limitaron la participación de ciertos sectores. La dependencia de intermediarios administrativos, la necesidad de movilización constante y la exigencia de documentación oficial reflejan cómo la reforma agraria,

pese a sus objetivos distributivos, mantuvo formas de exclusión que condicionaron el alcance real de la autonomía territorial.

Las dificultades en la gestión agraria no solo se reflejaron en conflictos administrativos, sino también en las experiencias individuales de los pobladores. Entre las experiencias vividas por los habitantes tras la redistribución de las tierras, se encuentra el caso de una habitante de la comunidad que recuerda haber recibido una parcela de “cinco cuartillos”. Aunque el presidente del comisariado ejidal obtuvo una porción significativamente mayor, sus esfuerzos en la lucha por las tierras fueron ampliamente reconocidos por la comunidad. La parcela, ubicada en una barranca, incluía además un pequeño terreno cerca de la hacienda Santa Cruz de los Patos, en Zinacantepec. Sin embargo, con el tiempo, el lugar se transformó en un seminario administrado por sacerdotes, y parte de estas tierras fueron nuevamente reclamadas, evidenciando los desafíos persistentes en el acceso y conservación de los recursos agrarios (Ventolero, 2000 citado en Montes de Oca, 2009:225).

Para dimensionar la distribución de tierras, es importante considerar las medidas tradicionales utilizadas en la comunidad. Un cuartillo equivale aproximadamente a 25 metros cuadrados, por lo que la parcela de cinco cuartillos correspondería a un área total de 125 metros cuadrados de tierra. Esta referencia permite analizar la extensión de tierra asignada a la habitante en comparación con las parcelas distribuidas a otros miembros de la comunidad.

El cambio en la propiedad y uso de la tierra no solo redefinió el espacio físico, sino que también tuvo implicaciones directas en la organización comunitaria. En 1944, las tierras de la hacienda fueron registradas como propiedad del municipio de Zinacantepec y posteriormente transformada en un seminario, marcando un cambio significativo en su uso (Montes de Oca, 2004a:161-167). A pesar de estas adversidades, el proceso de transformación territorial reveló la fragilidad de los mecanismos de control comunitario sobre la propiedad agraria. La reorganización de estos terrenos bajo la administración del municipio de Zinacantepec y su conversión en un seminario no solo desplazó la función productiva del territorio, sino que también evidenció la desigual distribución del poder en la toma de decisiones.

La comunidad de San Francisco Tlalcilalcalpan, lejos de actuar desde una posición de autonomía plena, tuvo que negociar dentro de un sistema administrativo que limitaban su capacidad de gestión sobre los recursos locales. Esta reconfiguración territorial también impactó la identidad comunitaria, en palabras de Juana: "El pueblo está dividido, por ejemplo, yo cuando mis papeles de mi acta de nacimiento están por San Francisco Tlalcilalcalpan, ahora dicen que es Zinacantepec"³. Más que una reafirmación de pertenencia la defensa del territorio fue una respuesta a la pérdida progresiva de control sobre espacios estratégicos, exponiendo los obstáculos institucionales que restringían el acceso equitativo a la tierra y la toma de decisiones comunitarias.

En este escenario de pérdida progresiva de control territorial, los conflictos derivados del reparto agrario no solo modificaron la tenencia de la tierra, sino que impusieron esquemas administrativos que desplazaron las formas locales de organización y generaron tensiones constantes en la vida cotidiana. La comunidad de San Francisco Tlalcilalcalpan tuvo que adaptarse a normativas externas, negociar el acceso a espacios previamente compartidos y enfrentar decisiones impuestas sin consulta. Estos procesos alteraron las relaciones internas, transformaron el uso del suelo y debilitaron los mecanismos tradicionales de resolución. Más que una reconfiguración técnica, el nuevo orden territorial implicó ajustes en las relaciones entre personas y entorno, donde cada parcela, trámite y omisión institucional dejó marcas en las dinámicas de ocupación, exigencia y permanencia.

1.1.2 Trayectoria municipal y luchas por la autonomía

Desde la época colonial, el municipio ha sido una estructura fundamental en la organización territorial de México. Su origen se remonta a la fundación del primer ayuntamiento en Villa Rica de la Vera Cruz en 1519, marcando el inicio de una administración local que evolucionó con el tiempo. Durante el periodo virreinal, los ayuntamientos regulaban aspectos administrativos, económicos y de seguridad,

³ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de marzo de 2025.

aunque siempre subordinados a la autoridad de la Corona Española (García, 2020:21-22).

Con la independencia en 1821, el modelo de gobierno municipal adquirió mayor autonomía, pero sus límites territoriales y atribuciones seguían siendo modificados por el Estado. La Constitución de 1824 estableció el Distrito Federal, redefiniendo la organización territorial y consolidando un modelo centralizado que limitó la influencia de los municipios en la toma de decisiones nacionales (García, 2020:29-37). A lo largo del siglo XIX, la evolución política del país provocó constantes ajustes en la delimitación municipal, impactando la estructura administrativa de localidades como San Francisco Tlalcilcalpan, que vivió periodos de autonomía y dependencia administrativa.

La transformación en la gestión de la tierra y la centralización del poder no solo afectaron a comunidades rurales específicas, sino que se inscribieron en un proceso más amplio de modificación del papel del municipio en México. De acuerdo con Salinas (2020:181-191), el municipio ha funcionado históricamente como un espacio de autoridad local que permite a las comunidades gestionar sus propios recursos y decisiones. Sin embargo, este modelo ha evolucionado a lo largo del tiempo, enfrentando modificaciones que han reducido su autonomía. Desde los primeros años de la vida independiente del país, los grupos gobernantes impulsaron procesos de reorganización administrativa que buscaban estructurar y controlar los municipios, unificando las instancias locales para reducir la fragmentación territorial y limitar el gran número de pequeñas entidades que intentaban mantener independencia en sus decisiones.

Este proceso se profundizó con la consolidación del Estado nacional y la redefinición de las funciones administrativas municipales, restringiendo los mecanismos de gestión comunitaria y subordinando las decisiones locales a instancias estatales y federales. A medida que se reforzaba una noción centralizada de lo estatal, las atribuciones de los municipios fueron reducidas progresivamente, estableciendo una relación de dependencia que limitó su capacidad de acción sobre la gestión de recursos y la toma de decisiones estratégicas. En este contexto, la

municipalidad dejó de ser un espacio de administración autónoma para convertirse en una instancia regulada por el poder centralizado que priorizaba la homogeneización de políticas sobre la adaptación a las necesidades locales.

El proceso de reorganización municipal no solo afectó la estructura administrativa a nivel nacional, sino que también tuvo implicaciones directas en comunidades como San Francisco Tlalcilalcalpan, que experimentó transformaciones políticas y administrativas que marcaron su historia. Reconocida como una comunidad de relevancia dentro de la zona, fue elevada a la categoría de municipio el 18 de octubre de 1870, durante la administración de Mariano Riva Palacio, mediante el decreto número 38 expedido por el Congreso del Estado. Antes de este breve periodo de autonomía, la localidad formaba parte de la municipalidad de Zinacantepec, hasta que el decreto permitió su separación al incorporar en su territorio la hacienda homónima y los ranchos de Zimbayí y La Loma, a pesar de no cumplir completamente con los requisitos poblacionales establecidos en la Ley de Ayuntamientos.

Sin embargo, la falta de condiciones administrativas y económicas suficientes para sostener una estructura municipal autónoma llevó a la disolución del municipio apenas 22 años después de su creación. El 19 de octubre de 1892, la administración local fue anulada debido a un déficit económico de \$22.34 pesos, lo que evidenció la precariedad fiscal de municipios con recursos limitados y la dependencia estructural de comunidades como San Francisco Tlalcilalcalpan frente a los modelos de gestión impuestos desde instancias superiores. La reincorporación de la localidad a la municipalidad de Almoloya de Juárez reflejó la fragilidad de los mecanismos de gestión local y la dificultad de sostener estructuras municipales sin acceso a fuentes de financiamiento adecuadas (Palma, 2020: 42-43).

San Francisco Tlalcilalcalpan no solo perdió su autonomía administrativa con la disolución del municipio en 1892, sino que su reincorporación a Almoloya de Juárez evidenció las limitaciones estructurales que enfrentaban las comunidades rurales para sostener esquemas propios de administración territorial. Más que un simple ajuste administrativo, este cambio reflejó la subordinación de poblaciones con menor capacidad fiscal a un modelo de gestión centralizadas, lo que redujo su margen de

acción en la toma de decisiones sobre sus propios recursos. La dependencia de administraciones con prioridades ajenas a las necesidades locales generó una distribución desigual de los recursos, restringiendo la posibilidad de consolidar un sistema de autogestión efectiva.

A pesar de estas condiciones adversas, un sector de la comunidad promovió iniciativas para recuperar su autonomía municipal, realizando peticiones en 1897, 1911 y 1913 para reinstaurar el municipio (Palma, 2020:44). Estos intentos no solo evidencian la persistencia de un proyecto político local, sino también las dificultades estructurales que enfrentaban las poblaciones rurales ante un modelo de gestión en el que los municipios con mayor capacidad administrativa concentraban los recursos y el poder de decisión. La reinstauración del municipio no se limitaba a una demanda simbólica de reconocimiento, sino que representaba una lucha por garantizar la participación en la gestión de los bienes comunales y evitar la pérdida de control sobre el territorio. En este sentido, la resistencia de San Francisco Tlalcilalcalpan debe analizarse no como un caso aislado, sino dentro de un proceso más amplio de reorganización territorial en el que las comunidades rurales enfrentaban condiciones estructurales que limitaban sus posibilidades de autonomía.

A lo largo del siglo XX, la lucha por recuperar su autonomía no ha sido un esfuerzo generalizado de toda la comunidad, sino una iniciativa promovida por un grupo local que ha buscado reinstaurar su independencia administrativa. Sus estrategias han respondido a modificaciones en la estructura territorial y administrativa que han reducido la representación política de la localidad. Estas restricciones no han sido únicamente económicas o burocráticas, sino que han estado acompañadas de medidas legales que han limitado la capacidad de las autoridades y pobladores para tomar decisiones fundamentales sobre su gobierno y recursos. Salinas (2001:59-76), plantea que la autonomía municipal no solo implica la capacidad de elegir representantes y definir contribuciones, sino también el control de los recursos naturales y el derecho a autogobernarse, aspectos que han sido progresivamente limitados por el marco legal impuesto desde el Estado. En este sentido, los intentos por recuperar la autonomía de San Francisco Tlalcilalcalpan deben entenderse no

solo como una reivindicación territorial, sino como una resistencia ante la pérdida de facultades de autogestión que históricamente han definido a las comunidades rurales.

La reducción de la autonomía municipal no fue un fenómeno aislado, sino parte de un proceso más amplio de centralización del poder que se intensificó en el siglo XX, particularmente con la reforma agraria impulsada tras la Revolución Mexicana. Lejos de garantizar una redistribución equitativa de la tierra, las reformas derivadas del artículo 27 de la Constitución de 1917 reafirmaron el control estatal sobre los recursos, estableciendo a la nación como propietaria originaria de tierras, aguas y bienes del subsuelo. Este modelo reconfiguró la tenencia de la tierra, limitando las capacidades de autogestión de muchas comunidades rurales, cuyos mecanismos tradicionales de administración fueron desplazados por la burocracia estatal, lo que reforzó la dependencia frente a estructuras centralizadas de toma de decisiones (Camacho, 2020:165-168). La transformación institucional de los municipios, que en principio habían sido concebidos como unidades descentralizadas, redujo su autonomía al hacerlos depender de decisiones externas, restringiendo su capacidad de gestión sobre los recursos locales y sometiéndolos a políticas que favorecían la concentración del poder.

Las restricciones impuestas por la concentración del poder no solo transformaron la estructura administrativa de los municipios, sino que también condicionaron las estrategias comunitarias para enfrentar la falta de servicios y la gestión del territorio. En municipios con capacidad fiscal reducida, la dependencia de instancias estatales y federales limitó la posibilidad de generar soluciones autónomas, obligando a las comunidades a buscar mecanismos alternativos de organización Palma (2020:54-57). en 1998, ante la falta de servicios básicos bajo la administración de Almoloya de Juárez, se conformó el Grupo Social San Francisco (GSSF), que desempeñó un papel clave en la articulación de esfuerzos colectivos hasta 2012. Este grupo promovió la mejora de espacios públicos y estableció vínculos con las autoridades municipales para atender las necesidades locales. Sin embargo, en 2003, el panorama territorial cambió cuando representantes de Zinacantepec y Almoloya de Juárez aprobaron una modificación de límites que coincidía con la superficie ejidal otorgada en 1931. La

publicación de esta decisión en la *Gaceta de Gobierno del Estado de México* pasó inadvertida hasta que integrantes de la comunidad la identificaron y alertaron a un grupo de habitantes. En este contexto, la centralización administrativa condicionó la capacidad de respuesta de la comunidad, llevando a este sector a suspender temporalmente sus demandas sociales para centrarse en la revisión de la situación legal del territorio y evaluar posibles acciones ante la redefinición de los límites municipales.

La reorganización territorial de 2003 no solo evidenció la fragilidad de los mecanismos de gestión comunitaria, sino también el papel del Estado en la redefinición de los límites municipales sin una consulta efectiva con los habitantes. La falta de transparencia en la publicación de la *Gaceta* y la ausencia de participación local muestran cómo las políticas de reordenamiento territorial han operado históricamente bajo una lógica que favorece la centralización administrativa, relegando el control de los espacios comunitarios a decisiones externas. Este tipo de modificaciones, lejos de responder a una necesidad estructural clara, fueron parte de un proceso más amplio de concentración del poder en municipios con mayor capacidad de gestión, lo que limitó la autonomía de comunidades con menor respaldo institucional.

Ante estas condiciones, en 2012 se impulsó la propuesta de la ley "Juan Corrales", una iniciativa que buscaba restituir la categoría de municipio a San Francisco Tlalcilcalpan. Aunque reflejó la capacidad estratégica de organización de este grupo, factores como la falta de apoyo por parte de la mayoría de los habitantes, recursos económicos limitados y la falta de continuidad en el liderazgo llevaron al desmantelamiento del GSSF (Palma et al., 2023:351-359). La ley llevaba el nombre del dirigente campesino que, durante los años posteriores a la Revolución mexicana, desempeñó un papel clave en la lucha por los derechos agrarios de San Francisco. Su propuesta argumentaba la legitimidad histórica de la comunidad como municipio, basada en las dotaciones de tierra realizadas entre 1931 y 1935, además de plantear la necesidad de una administración propia que respondiera directamente a las

necesidades de los habitantes y resolviera los conflictos territoriales con Zinacantepec y Almoloya de Juárez.

Aunque la iniciativa no logró consolidarse, expuso los límites estructurales que enfrentan las comunidades rurales en su búsqueda de autonomía. La falta de recursos, la ausencia de un consenso amplio y la compleja relación entre las localidades y el Estado mostraron cómo la capacidad de autogobierno no depende únicamente de la voluntad política, sino de condiciones económicas y administrativas que determinan su viabilidad. En este sentido, la ley "Juan Corrales" fue un esfuerzo promovido por un grupo de habitantes de la comunidad, sin representar un movimiento unificado, lo que evidenció las tensiones internas sobre la viabilidad de recuperar el estatus municipal. Más que una demanda colectiva, la propuesta reflejó la persistencia de ciertos sectores en la defensa de su vínculo territorial y la resistencia ante un modelo de gestión que ha favorecido la centralización del poder en municipios más grandes.

Entre las razones profundas que explican el fracaso de la iniciativa de reinstauración municipal se encuentran también las transformaciones identitarias que ha vivido San Francisco Tlalcilcalpan a lo largo del siglo XX. La fragmentación de la memoria colectiva, la pérdida de referentes agrarios compartidos y la reconfiguración de las formas de organización han debilitado los lazos que históricamente sostuvieron la demanda de autonomía. A diferencia de momentos anteriores en los que la tierra ejidal y la gestión colectiva funcionaban como ejes articuladores del sentido de pertenencia, la propuesta de reinstauración municipal se enfrentó a un contexto en el que esos referentes ya no operaban como símbolos cohesionadores. El intento no logró convocar una narrativa común ni reactivar las prácticas de autogobierno que habían sido desplazadas por décadas de centralización. En este sentido, las consonantes de su fracaso no solo remiten a estructuras externas, sino también a las fisuras internas en la construcción de lo colectivo, donde el territorio dejó de ser un horizonte compartido y se convirtió en un espacio disputado entre memorias, intereses y silencios.

1.1.3 Identidad cultural y dinámicas demográficas

La configuración cultural en México es el resultado de un proceso histórico complejo que combina influencias prehispánicas, coloniales y modernas. Antes de la llegada de los españoles, el territorio estaba habitado por diversas civilizaciones como los mexicas, mayas, zapotecas y purépechas, entre otras. Estas culturas desarrollaron sistemas de escritura, astronomía, arquitectura y una cosmovisión profundamente ligada a la naturaleza. Con la conquista española en 1521, se impuso una nueva estructura social y religiosa, dando lugar a un proceso de mestizaje que transformó profundamente las formas de vida y expresión cultural en el país. La evangelización y la imposición del idioma español modificaron las prácticas indígenas, pero muchas tradiciones lograron sobrevivir y adaptarse, formando un mosaico cultural único.

Durante la remodelación de la primaria “República Argentina”, en San Francisco Tlalcilcalpan, se realizó un hallazgo inesperado. En una de las excavaciones para la ampliación de los salones, fue descubierta una pieza de origen desconocido (véase imagen 1), cuyo propósito y afiliación cultural aún permanecen sin explicación. El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) evaluó el hallazgo y determinó que la escuela podía resguardarlo, por lo que ahora ocupa un espacio en el patio de la institución⁴. Sin investigaciones que esclarezcan su procedencia, la figura se mantiene como un testimonio silencioso de tiempos pasados, evocando interrogantes sobre las múltiples capas de historia que subyacen en el territorio. Este hallazgo se inscribe dentro de los procesos de transformación del municipio y alimenta la reflexión sobre la identidad de la comunidad, su memoria y las narrativas que configuran su historia.

⁴ La información sobre el hallazgo de la pieza en la primaria “República Argentina” fue obtenida a través de una conversación con el director de la institución, Juan Gabriel Loeza Cortés, quien no vive en San Francisco Tlalcilcalpan.

Imagen 1: Pieza Arqueológica de la Primaria República Argentina



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2024.

Aunque el hallazgo del monolito ocurrió décadas después del periodo estudiado, su emplazamiento en una escuela primaria permite reflexionar sobre las capas históricas que atraviesan los espacios educativos en San Francisco Tlalcilcalpan. La presencia de esta pieza en el patio escolar actual tensiona las fronteras entre memoria, territorio y pedagogía, revelando cómo la enseñanza institucional convive con narrativas informales que emergen del suelo mismo. En este sentido, el objeto no pertenece a la etapa analizada, pero sí a la disputa por los sentidos del pasado que configuran la historia local y sus formas de transmisión.

Esta disputa por el reconocimiento cultural no se limita a documentos oficiales o relatos históricos, sino que también se manifiesta en los vestigios materiales que emergen del territorio. El hallazgo de piezas arqueológicas en distintos espacios de San Francisco Tlalcilcalpan refuerza la idea de un pasado fragmentado, cuya interpretación ha sido condicionada por los cambios territoriales y administrativos que han redefinido la comunidad. De acuerdo con el testimonio de Esperanza, algunos objetos han sido descubiertos en excavaciones realizadas por los propios habitantes: "Apenas vinieron unas señoras, que, si no tengo trastes antiguos, se llevaron mis trastes. Los encontrábamos enterrados aquí, socolitos, cazuelitas. Cuando empezaron a trabajar, a construir los muchachos, encontrábamos ahí trastes

enterrados, y una vez que yo estaba escarbando y que veo una cazuelita, y le escarbé y le escarbé y encontré cazuelitas"⁵.

Este testimonio evidencia la presencia material de una historia que aún no ha sido completamente documentada ni analizada, poniendo en cuestión las narrativas oficiales sobre el origen y evolución de San Francisco Tlalcilalcalpan. La ausencia de investigaciones arqueológicas en la zona ha dejado en manos de la comunidad la gestión y significado de estos hallazgos, generando un proceso de reinterpretación en el que el sentido colectivo del pueblo sigue estando en disputa. Más que simples objetos encontrados al azar, estos vestigios son indicadores de una memoria fragmentada que no ha sido plenamente incorporada en la construcción de la historia local.

Los cambios territoriales y administrativos no solo han afectado la estructura política de San Francisco Tlalcilalcalpan, sino que también han modificado sus expresiones culturales y sociales. Su identidad comunitaria ha estado atravesada por transformaciones territoriales y políticas, pero también por estrategias de adaptación que han redefinido sus prácticas culturales, tradiciones y estructura demográfica. Un aspecto clave en este proceso es la relación entre pertenencia social y lengua originaria, como lo refleja el testimonio de la señora Asunción, quien recordó que su padre hablaba una lengua indígena que su madre les prohibió aprender, argumentando que, por su posición social, no era apropiado. Ella misma relató: "Me acuerdo que decía mi mamá, como mi mamá era del alta de los Carvajales, decía, no, eso no hables, eso es de nacos. Y ella se daba el lujo de que era muy ricachona. Y nunca nos dejó, mi papá sí llegaba a hablar eso, y le decía, a mis hijas no les enseñes eso, a mis hijos no".⁶

Este hecho ilustra un proceso más amplio de homogenización cultural promovido por el Estado a lo largo del siglo XX, donde la lengua indígena quedó desplazada por el español como parte de una política de integración nacional. La presión por

⁵ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

⁶ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

abandonar las lenguas originarias no solo provino de los discursos oficiales, sino que se filtró en los espacios cotidianos a través de mecanismos de diferenciación social, donde el idioma se convirtió en un marcador de estatus. El rechazo explícito de algunas familias a la transmisión de la lengua evidencia que la asimilación lingüística no ocurrió únicamente por imposición externa, sino que fue reforzada por percepciones internas sobre movilidad y legitimidad dentro de la comunidad.

La desaparición progresiva de las lenguas originarias en poblaciones como San Francisco Tlalcilcalpan no solo es un efecto colateral de la expansión del español, sino un indicio de cómo el Estado estructuró el proyecto nacional mediante la exclusión de ciertas expresiones culturales. Frente a este panorama, la reivindicación del carácter indígena por parte de algunas organizaciones locales para recuperar la autonomía municipal plantea interrogantes sobre el alcance y la consistencia de su discurso. ¿Se trata de un reconocimiento genuino de una historia de exclusión, o de un recurso estratégico para fortalecer reivindicaciones políticas?, ¿Cómo se reconstruye una identidad indígena cuando la lengua, uno de sus elementos centrales, ha sido borrada de la cotidianidad?

El caso de San Francisco Tlalcilcalpan no solo revela la complejidad de los procesos de transformación cultural, sino también la manera en que la construcción colectiva es un espacio de negociación constante, atravesado por disputas sobre legitimidad, pertenencia y representación.

Desde el año 2010, San Francisco Tlalcilcalpan es reconocido oficialmente como villa, manteniendo su clasificación como zona semiurbana. A pesar de esta categoría, aún conserva terrenos ejidales que los habitantes locales cultivan de manera constante. La comunidad destaca por su marcado carácter tradicionalista, reflejado en la devoción hacia su santo patrono, San Francisco de Asís, y las celebraciones dedicadas a la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre, así como a la Virgen de la Asunción el 15 de agosto. Estas prácticas religiosas, profundamente enraizadas, continúan siendo pilares fundamentales de su vida colectiva y expresiones culturales (González, 2017:83-91).

La evolución demográfica de San Francisco Tlalcilalcalpan entre 1910 y 1960 estuvo influida por las transformaciones socioeconómicas y políticas del país. En 1910, la población era de 2,459 habitantes, pero disminuyó a 2,231 en 1921, reflejando los efectos de la Revolución Mexicana (1910-1920). Este conflicto no solo provocó migraciones, sino también afectó las condiciones de vida, limitando el crecimiento poblacional. Para 1930, la población continuó decreciendo a 2,115 habitantes, posiblemente debido a la posguerra y a las precarias condiciones sanitarias (ver tabla 1).

Tabla1: Dinámica de la población de San Francisco Tlalcilalcalpan en el periodo 1910-1960

Evento censal	Total de habitantes	Crecimiento Anual Total %	Hombres	Crecimiento Anual Hombres	Mujeres	Crecimiento Anual Mujeres
1910	2,459		1,173		1,286	
1921	2,231	-1%	1,075	-1%	1,156	-1%
1930	2,115	-1%	1,068	0%	1,047	-1%
1940	2,546	2%	1,283	2%	1,263	2%
1950	3,245	2%	1,642	2%	1,603	2%
1960	3,895	2%	1,984	2%	1,911	2%

Tabla con datos censales que muestran la evolución y dinámica de la población de San Francisco Tlalcilalcalpan, Estado de México, entre los años 1910 y 1960. Elaboración propia basada en información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Sin embargo, a partir de la década de 1940, con una población de 2,546 habitantes, San Francisco Tlalcilalcalpan comenzó a experimentar una recuperación demográfica ligada a las primeras políticas de salud pública y educación implementadas por el gobierno, que mejoraron las condiciones de vida. Este proceso se reflejó en un crecimiento sostenido de la población, que alcanzó los 3,245 habitantes en 1950 y los 3,895 en 1960, con un ritmo de incremento anual del 2% (ver tabla 1). La estabilización económica en las comunidades rurales y el impulso de programas agrícolas contribuyeron a este crecimiento, consolidando una estructura poblacional marcada por la expansión de las familias.

La demografía no puede entenderse únicamente a través de los registros estadísticos, sino también a partir de los testimonios de quienes vivieron estos procesos. En este sentido, el relato de Paula permite visualizar la composición familiar durante este periodo: "Pues eran hartitos también, eran hartos también, eran seis mujeres y cuatro hombres, éramos hartos"⁷. Su testimonio evidencia cómo las familias numerosas eran una característica común dentro de la comunidad, reflejando una estructura demográfica que, además de responder a factores económicos de subsistencia, estaba influida por factores culturales y sociales.

La historia de San Francisco Tlalcilcalpan refleja la compleja interacción entre territorio, sentido de pertenencia y resistencia comunitaria frente a procesos de transformación estructural impuestos desde el ámbito estatal. A lo largo de más de un siglo, la comunidad ha enfrentado cambios que han redefinido su organización social y política: desde el impacto del reparto agrario y los conflictos por la propiedad de la tierra, hasta la pérdida y posterior lucha por la recuperación de su categoría municipal. Estos procesos no solo evidencian las limitaciones de las políticas de desarrollo rural en México, sino también la capacidad de adaptación y agencia de sus habitantes. La evolución demográfica, las tensiones económicas y las disputas administrativas han configurado una comunidad que, pese a las adversidades, ha mantenido un fuerte arraigo cimentado en sus prácticas culturales, tradiciones religiosas y formas de organización social. Sin embargo, el discurso sobre la identidad indígena utilizado en algunos sectores para justificar demandas territoriales plantea cuestionamientos sobre la construcción de legitimidad histórica y los intereses que subyacen en estos reclamos.

La falta de reconocimiento de esta pertenencia cultural en la memoria cotidiana de los habitantes contrasta con las narrativas políticas que buscan reivindicarla, lo que abre un debate sobre la representación comunitaria y las estrategias utilizadas para negociar autonomía en un sistema que, históricamente, ha favorecido la centralización del poder. En este sentido, San Francisco Tlalcilcalpan no solo es un

⁷ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

caso emblemático de la transformación territorial y administrativa en México, sino un microcosmos que permite examinar las contradicciones y desafíos del país en torno a la gestión del sentido colectivo, el acceso a recursos y la permanencia de modelos de desarrollo excluyentes.

1.2 Transformaciones económicas y sociales

A lo largo del siglo XX, México experimentó una serie de transformaciones económicas, sociales y territoriales que impactaron directamente a comunidades como San Francisco Tlalcilalcalpan. Desde la Revolución Mexicana (1910-1920), el país vivió un proceso de reorganización agraria, urbana y laboral que definió el rumbo de muchas regiones.

En el ámbito económico, la industrialización y el crecimiento urbano modificaron las formas laborales. Durante el milagro mexicano (1940-1970), el país apostó por el desarrollo de la industria y la expansión de ciudades, lo que llevó a una migración masiva del campo a las urbes. Aunque la agricultura seguía siendo un pilar económico, muchas comunidades enfrentaron la necesidad de diversificar sus fuentes de trabajo, impulsando actividades como la manufactura, el comercio y los servicios.

En el caso del Estado de México, Toluca se consolidó como un centro urbano clave, absorbiendo población de municipios cercanos. La expansión de fábricas y servicios atrajo trabajadores de comunidades rurales, incluyendo San Francisco Tlalcilalcalpan, generando nuevas dinámicas de movilidad. Además, el sistema de transporte evolucionó con la construcción de carreteras y la ampliación de líneas de autobuses, permitiendo una mayor conexión con la capital del país.

1.2.1 Las haciendas y su impacto en la comunidad

Las haciendas fueron un pilar de la economía rural en México desde el siglo XVIII, configurando un sistema productivo basado en la explotación agrícola y ganadera. En los Valles Centrales de Oaxaca, muchas de estas propiedades estaban administradas por órdenes religiosas, lo que les otorgaba un papel clave en la gestión territorial y en

el control de los recursos naturales. La extensión y el uso de la tierra variaban según la intensidad de explotación, estableciendo una relación de dependencia entre los campesinos y los hacendados. En este periodo, estas unidades no solo organizaban la economía local, sino también la vida social, determinando las condiciones laborales y el desplazamiento de los trabajadores rurales. (Escobar, 2020:24-35)

En comunidades rurales como San Francisco Tlalcilcalpan, el modelo hacendario estructuró las relaciones económicas y sociales, generando relaciones de dependencia que marcaron el desarrollo de la localidad. Su crecimiento estuvo estrechamente vinculado a propiedades como la de Isaías Mora y la de Santa Cruz de los Patos, cuyos esquemas productivos determinaron la movilidad y las condiciones laborales dentro de la comunidad. La implementación de la reforma agraria de 1915 modificó parcialmente el acceso a la tierra, transformando la propiedad y los sistemas de producción. Sin embargo, la disolución de las haciendas no implicó una ruptura definitiva con este modelo, pues la población continuó dependiendo de sus tierras para el trabajo agrícola, la recolección de recursos y el comercio local.

Con el tiempo, la expansión urbana y la reducción de espacios ejidales desplazaron gradualmente esta estructura productiva, redefiniendo las formas de ocupación y aprovechamiento del territorio. A pesar de estos cambios, la memoria de las haciendas sigue desempeñando un papel central en la historia de la comunidad, ya sea como referente de antiguas prácticas económicas o como elemento que aún influye en la organización social y en los procesos de identidad colectiva.

A pesar de que la agricultura y la actividad dentro de las haciendas seguían siendo pilares económicos, los habitantes también buscaron alternativas laborales que les permitieran mejorar su calidad de vida. Además de sus labores agrícolas, muchos migraban en busca de empleo fuera de la comunidad, diversificando sus ocupaciones y generando nuevas formas de sustento. Este proceso de movilidad laboral, lejos de representar una elección libre de condicionantes, fue en gran medida resultado de la insuficiencia de recursos dentro de la comunidad y la concentración de tierras en manos de unos pocos. La expansión de mercados urbanos, la precarización de las

condiciones rurales y la falta de infraestructura para el desarrollo local obligaron a muchos pobladores a insertarse en circuitos laborales ajenos a su entorno inmediato, transformando gradualmente la estructura económica y social de San Francisco Tlalcilalcalpan.

Esta búsqueda de mejores condiciones económicas no solo transformó, sino que también influyó en la manera en que los habitantes reorganizaron sus espacios de vida. Asentarse en San Francisco no solo respondía a la proximidad con sus lugares de trabajo, sino también a la posibilidad de reducir las distancias y tiempos de traslado que antes complicaban sus vidas cotidianas. Este proceso permitió que muchas familias, como las de los campesinos que anteriormente residían en propiedades rurales o en casillas temporales, encontraran finalmente un lugar estable donde echar raíces. Según Montes de Oca (2009:51-55), los trabajadores rurales a menudo vivían en condiciones precarias, migrando entre estas estancias y comunidades sin una vivienda fija, como describe Jacinto Mendoza Hernández, hombre de 80 años del barrio de La Cruz: "Ellos andaban en las haciendas... no tenían casa. Ya luego se vino para acá y empezó a trabajar aquí, y ya luego nacimos nosotros."⁸ Hoy habita la casa heredada de su padre, un espacio que forma parte de una historia territorial entrelazada con la memoria comunitaria. La transición hacia San Francisco dio lugar a una comunidad diversa en cuanto a sus orígenes, pero cohesionada por la necesidad de adaptarse y subsistir en un entorno con recursos limitados. Además, la interacción entre los habitantes locales y los recién llegados fortaleció el tejido social, enriqueciendo al pueblo mediante un intercambio constante de tradiciones y saberes.

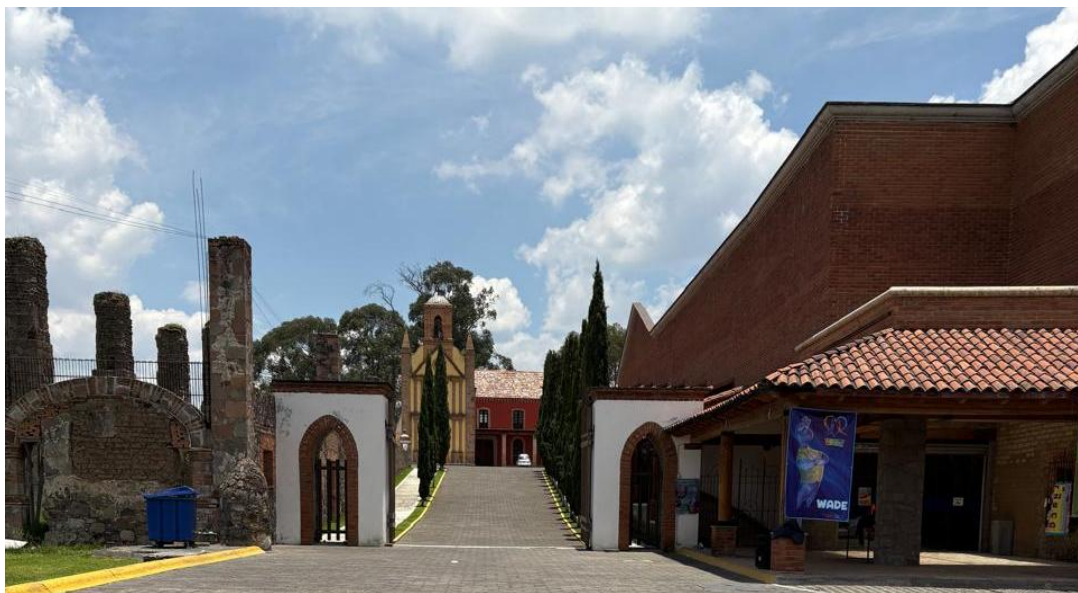
El trabajo en la hacienda de San Francisco Tlalcilalcalpan⁹ representaba una de las principales fuentes de empleo para los habitantes de la comunidad y para las comunidades vecinas. Pobladores de lugares como Santa María del Monte y Acahualco, pertenecientes a Zinacantepec, así como de Tecaxic y Calixtlahuaca, de la región de Toluca, también acudían a laborar al lugar. Las actividades realizadas

⁸ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

⁹ El nombre de la hacienda es difícil de establecerse, puesto que en algunos libros se encuentra como hacienda de San Francisco Tlalcilalcalpan, pero los habitantes la conocen y mencionan como hacienda de Isaías Mora.

incluían ordeñar vacas, cortar hierba, sembrar y cosechar maíz, tareas esenciales para el funcionamiento del sistema agrícola-ganadero. Sin embargo, las condiciones laborales eran difíciles debido a la relación desigual con el propietario, Isaías Mora, uno de los hombres más acaudalados de la región, quien residía en la ciudad de Toluca y solo visitaba el lugar para supervisar el trabajo y llevarse los productos para su venta en la ciudad. En la actualidad, su infraestructura forma parte del fraccionamiento Geovillas El Nevado. Aunque la mayoría de las instalaciones están abandonadas, la capilla aún se encuentra en uso, ya que fue donada a la parroquia (véase imagen 2).

Imagen 2: Hacienda de Isaías Mora, San Francisco Tlalcilcalpan.



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

La imagen actual de la hacienda de San Francisco Tlalcilcalpan revela un paisaje marcado por la superposición de temporalidades. A la izquierda, los vestigios de una estructura de piedra evocan el pasado agrícola-ganadero del lugar, mientras que el arco de entrada y la capilla al fondo, aún en uso, sugieren una continuidad parcial de lo religioso en medio del abandono material. A la derecha, el edificio de ladrillo con carteles visibles introduce elementos contemporáneos que reconfiguran el uso del espacio sin borrar del todo su carga histórica. Esta coexistencia de ruina, culto y reutilización permite pensar la hacienda no solo como un sitio físico, sino como un archivo territorial donde se inscriben las memorias del trabajo, la desigualdad y la transformación.

Además de la Hacienda de San Francisco Tlalcilcalpan, la de Santa Cruz de los Patos también ejerció una influencia significativa en la región, no solo como un centro de producción agrícola y ganadera, sino también como un espacio de formación académica y religiosa. En sus inicios, las tierras fueron adquiridas por Juan Ortiz de Galdós, quien las obtuvo mediante una transacción con los indígenas y posteriormente regularizó su posesión ante la Corona en 1643, como lo documenta Montes de Oca (2004a:47). A lo largo de los siglos, el lugar desempeñó un papel crucial en la economía local, empleando a habitantes de San Francisco Tlalcilcalpan y de comunidades cercanas. Sin embargo, su función productiva se desdibujó con el paso del tiempo, dando lugar a nuevas ocupaciones de su infraestructura. Durante el siglo XX, el casco fungió como sede del Seminario Conciliar de Toluca, y posteriormente, acogió a la Universidad del Valle de Toluca, antes de convertirse en la sede de El Colegio Mexiquense, institución dedicada a la investigación en ciencias sociales y humanidades. Este proceso de transformación evidencia el cambio en el uso del espacio, pasando de ser un enclave productivo a un centro de formación y conocimiento, adaptándose a las necesidades de cada periodo histórico (véase imagen 3).

Imagen 3: Hacienda de Santa Cruz de los Patos

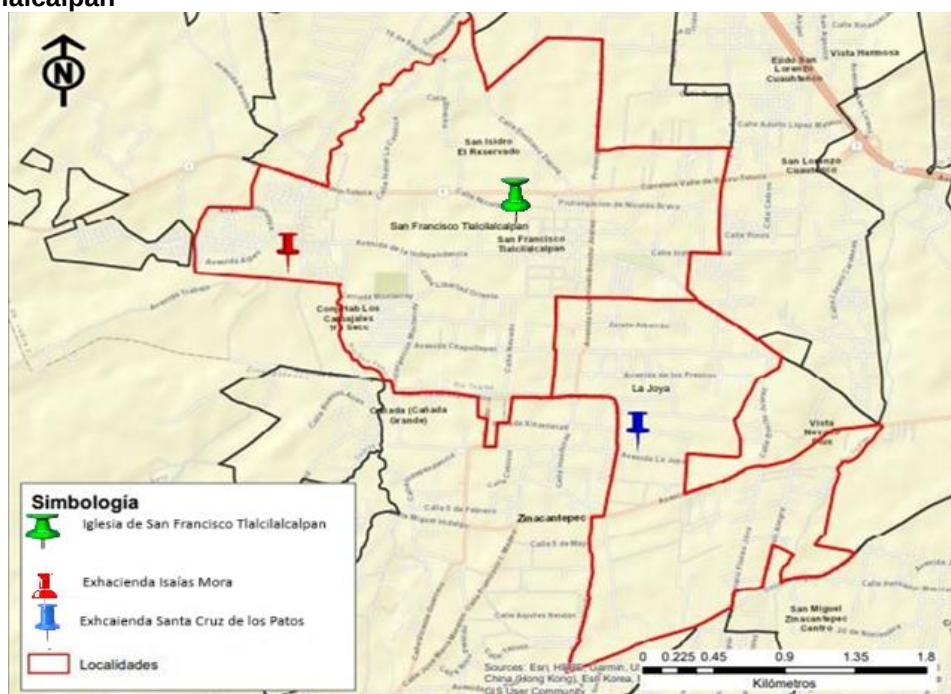


Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2026.

La hacienda de Santa Cruz de los Patos condensa una historia de desplazamientos en el uso del territorio. En lugar de centrarse exclusivamente en la producción rural, su trayectoria revela una articulación más compleja entre lo económico, lo religioso y lo educativo. A lo largo del tiempo, el sitio ha sido reconfigurado por distintas instituciones que imprimen nuevas lógicas de ocupación, sin borrar del todo las huellas materiales del pasado. La permanencia de ciertos elementos arquitectónicos, junto con la incorporación de funciones vinculadas al saber y la formación, transforma el sentido del espacio: de lugar de trabajo físico a escenario de legitimación intelectual. Esta mutación no implica ruptura, sino una continuidad adaptativa que reordena las relaciones entre memoria, función y territorio.

El vínculo entre las tierras ejidales y las antiguas propiedades cercanas, como las de Isaías Mora y Santa Cruz de los Patos, fue clave para estructurar la dinámica laboral y social de San Francisco Tlalcilalcalpan (véase mapa 2). Desde la iglesia ubicada en el centro de la comunidad, llegar a la propiedad de Isaías Mora requería aproximadamente 17 minutos caminando, mientras que el recorrido hacia Santa Cruz tomaba cerca de 34 minutos a pie. Estas distancias no solo evidencian la conexión física entre la comunidad y sus espacios agrícolas, sino también el esfuerzo invertido por los trabajadores en su vida cotidiana. Las caminatas frecuentes hacia estas propiedades reflejaban las condiciones económicas de la época, consolidando una dependencia hacia estas tierras que eran el eje de la economía local y las relaciones sociales.

Mapa 2: Relación espacial entre las haciendas y la comunidad de San Francisco Tlalcilalcalpan



Mapa que representa la relación espacial entre las haciendas y la comunidad de San Francisco Tlalcilalcalpan, Estado de México. Elaboración propia basada en observación y trabajo de campo.

1.2.2 Economía y transformación agrícola

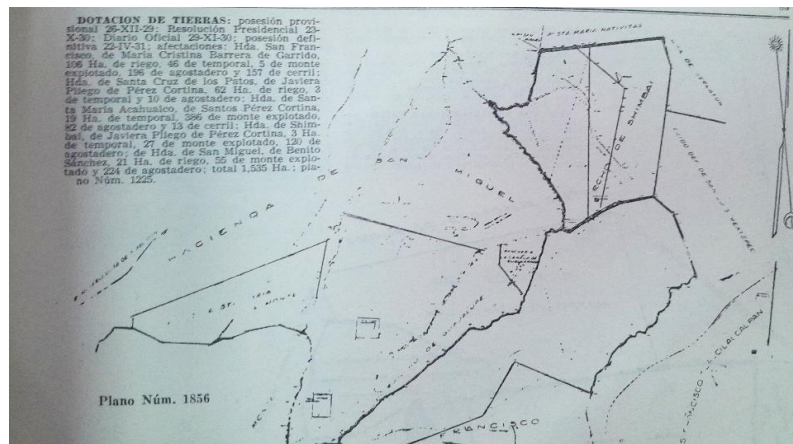
La economía de San Francisco Tlalcilalcalpan estuvo históricamente ligada a la actividad agrícola, impulsada por la dotación ejidal otorgada en la década de 1920. Inicialmente, la producción agrícola garantizaba el sustento de las familias, integrando cultivos básicos, ganadería y aprovechamiento de recursos naturales. Sin embargo, los procesos de urbanización y crecimiento poblacional modificaron progresivamente el uso del suelo, reduciendo la actividad agraria y transformando la estructura productiva de la comunidad. Este apartado analiza la evolución de la economía local, desde su consolidación agraria hasta los cambios derivados de la urbanización.

Como parte de la estructura productiva de la comunidad, la agricultura se consolidó como una actividad económica fundamental. Las tierras ejidales, otorgadas en la década de 1920, representaron un recurso vital para la subsistencia de las familias. De acuerdo con la Resolución Presidencial del 22 de diciembre de 1922

publicada en el *Diario Oficial*, el 19 de enero de 1923 se otorgaron 1,535 hectáreas de tierras de labor y 1,000 hectáreas de monte, beneficiando a 229 jefes de familia. Estas tierras, estaban distribuidas según su uso, incluyendo 531 hectáreas de riego y temporal continuo, 837 hectáreas de temporal con pastos, y 1,373 hectáreas que combinaban temporal con pastos y monte. Este sistema territorial permitió integrar cultivos básicos, recursos forestales no maderables y actividades ganaderas, aprovechando al máximo los recursos naturales disponibles. Al coexistir tierras de riego, temporal y usos complementarios como pastos y matorrales, se aseguraba un equilibrio entre sustento y conservación, reflejando la importancia de la agricultura en el modelo de subsistencia local (Fabila,1958:85-86).

El catálogo elaborado por Fabila (1958:85-86) representa una fuente relevante para el análisis de los procesos agrarios en San Francisco Tlalcilcalpan. Sin embargo, al examinar los mapas incluidos, como el Plano Núm. 1856 del ejido, es posible identificar limitaciones significativas que afectan su precisión y utilidad en la representación territorial y el uso de suelo en la comunidad. Aunque este mapa proporciona una base documental valiosa para entender la dotación agraria, adolece de problemas importantes en su escala y la omisión de elementos clave, lo que dificulta una representación completa y precisa del territorio (Véase mapa 3).

Mapa 3: Plano Núm. 1856 del ejido de San Francisco Tlalcilcalpan (Fabila, 1958).



Mapa que representa la delimitación y características del ejido de San Francisco Tlalcilcalpan, Estado de México. Obtenido del libro *“Los ejidos del Estado de México: catálogo”* de Fabila (1958).

Sin embargo, estas tierras no se limitaban a ser un medio de sustento, sino también una conexión profunda con su sentido de pertenencia. A través de las voces de sus habitantes, se puede comprender el significado que tenía la tierra en sus vidas. Uno de ellos, un campesino de la comunidad, expresó que la tierra era más que un bien material, describiéndola como una parte inseparable de su ser: consideraba que nadie podía arrebatárle su tierra y que él tampoco podría desprenderse de ella, pues era en la tierra donde había nacido y donde deseaba morir. Aunque se preocupaba por el futuro de sus hijos, afirmaba categóricamente que jamás vendería su parcela, reafirmando su vínculo emocional con ella (Ventolero, 2000:213).

Esta declaración refleja la profundidad del apego cultural hacia la tierra y su importancia como símbolo de resistencia y permanencia en una época marcada por transformaciones agrarias. También subraya cómo esta conexión trascendía lo económico, convirtiéndose en un fundamento de identidad y fortaleza comunitaria.

Con el tiempo, estas tierras ejidales y pequeñas propiedades comenzaron a transformarse debido al crecimiento poblacional y los procesos de urbanización a inicios del siglo XX. Hasta hace treinta años, la comunidad aún estaba formada principalmente por terrenos ejidales, los cuales eran cultivados con productos como maíz, haba, chícharo y árboles frutales como manzana y tejocote. El aumento de la población llevó a que muchos terrenos agrícolas se convirtieran en fraccionamientos y viviendas particulares, marcando una transición de lo rural a lo urbano.

En la década de 1940, la agricultura era la principal actividad económica en San Francisco Tlalcilcalpan, y la mayoría de las familias dependían del cultivo de productos básicos como maíz, frijol y calabaza. Además, sembraban haba, chícharo y árboles frutales como higo, capulín, pera, limón. En sus tierras también crecían plantas como cenizos, quelites, que se utilizaban como alimento. Los animales domésticos, como gallinas, guajolotes, cerdos y conejos, complementaban la economía familiar y eran comercializados o intercambiados mediante el sistema de trueque, que tenía lugar los domingos en el centro del poblado (Palma, 2020:32). Este mercado local fortalecía la economía comunitaria al permitir a los habitantes y forasteros intercambiar productos agrícolas y ganaderos, reflejando un modelo económico basado en la autosuficiencia y el aprovechamiento integral de los recursos disponibles.

Como se ha mencionado la agricultura ha sido una actividad económica esencial en San Francisco Tlalcilalcalpan a lo largo del tiempo. De acuerdo con datos del Sistema Padrón e Historia de Núcleos Agrarios, en 1930 la comunidad recibió una dotación inicial de 1,535.5 hectáreas de tierra ejidal, que se ampliaron en 1935 con 1,867.02 hectáreas adicionales, alcanzando un total de 3,402.52 hectáreas registradas oficialmente en ese periodo. Estas tierras estaban distribuidas principalmente entre uso parcelado, con 2,020.657 hectáreas, y uso común, con 1,392.783 hectáreas. La economía de la comunidad se basaba en la siembra de maíz, cebada, trigo y frijol, junto con la explotación de recursos forestales no maderables como leña y hongos. Aunque durante la década de 1940 esta producción estaba orientada al autoconsumo, los cambios en el uso del suelo han reducido progresivamente estas actividades agrícolas, marcando una transición hacia el desarrollo urbano.

Un ejemplo de los beneficiarios de las tierras ejidales, se destaca el relato de una mujer que recuerda haber recibido, junto con su esposo albañil, una yunta en el ejido. Aunque inicialmente el terreno estaba cubierto de pasto, lograron transformarlo en tierra de cultivo con arduo trabajo, utilizando únicamente azadones. Antes de contar con la parcela, ya disponían de un pequeño solar donde sembraban maíz, logrando en años buenos obtener suficiente para vender una pequeña parte. La asignación de la parcela, según relata, significó un alivio para el hambre, ya que les permitió cultivar maíz para su propio consumo y cebada para alimentar a sus animales, incluyendo gallinas y cerdos (Tapia, 2000, en Montes de Oca, 2009:227).

Los habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan, además de concentrarse en actividades agrícolas y en labores dentro de la hacienda, desempeñaban un papel fundamental en actividades externas que dinamizaban la economía de la región. Algunos hombres viajaban a la Ciudad de México en busca de empleo, mientras que otros permanecían en el pueblo. Por su parte, las mujeres se dedicaban al tejido de textiles y carpetas, contribuyendo significativamente al desarrollo económico. Asimismo, un grupo de habitantes trabajaba en la fábrica de San Pedro Tejalpa, ubicada en el municipio de Zinacantepec. Este espacio productivo, que originalmente funcionaba como una hacienda, ofrecía oportunidades laborales en actividades

textiles y de manufactura que permitían a las familias apenas cubrir sus necesidades diarias.

El testimonio de Tomás refuerza la importancia de esta fábrica en la vida laboral de la comunidad: "Mi papá trabajaba en una fábrica de San Pedro, mi mamá también trabajaba en una fábrica de San Pedro."¹⁰ El empleo en estos espacios no solo complementaba las actividades rurales, sino que también representaba una alternativa para quienes enfrentaban limitaciones económicas dentro del sistema agrícola. En la actualidad, la propiedad está dividida en tres partes: la llamada Casa Grande, ahora conocida como Hacienda Tejalpa, es utilizada como salón de eventos especiales; el casco antiguo sirve como casa de descanso para los propietarios actuales; y la antigua fábrica textil se ha transformado en una productora de fertilizante orgánico destinado al mejoramiento de tierras de cultivo.

Aunque la mayoría de los hombres trabajaban en actividades locales, como la agricultura, la hacienda o la fábrica de San Pedro Tejalpa, algunos buscaban nuevas oportunidades fuera de la región. En casos puntuales, lograban emplearse como contratistas en otros estados, lo que no solo marcaba una diferencia en sus ingresos, sino que también traía consigo experiencias y perspectivas externas que enriquecían a la comunidad. Sin embargo, este trabajo no siempre era bien visto, pues representaba una ruptura con las ocupaciones tradicionales y generaba cierta incertidumbre sobre su estabilidad económica y social. Sobre esta dinámica, Rosa recuerda: "Mi papá era uno de los más ricos de aquí en San Francisco, era contratista y por eso viajaba lejos a trabajar"¹¹. Paradójicamente, tiempo después, su esposo también optó por este oficio, lo que reafirma la compleja percepción social sobre la figura del contratista: una alternativa de movilidad y progreso, pero también un camino cuestionado dentro de la comunidad. Estas oportunidades, aunque limitadas, representaban un medio para mejorar las condiciones de vida y aportar recursos adicionales al desarrollo local.

¹⁰ Álvarez, Tomás (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 24 de noviembre de 2024.

¹¹ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

1.2.3 Acceso al agua y electricidad: desafíos constantes

El acceso a servicios básicos como agua y electricidad ha sido una problemática histórica en San Francisco Tlalcilcalpan. Desde sus inicios, la comunidad ha enfrentado dificultades para garantizar el abastecimiento de agua, lo que ha generado disputas territoriales con municipios vecinos. La electricidad, por su parte, llegó tardíamente, obligando a los habitantes a depender de fuentes alternativas de iluminación como el petróleo y las velas. A pesar de los avances en infraestructura, estos desafíos han persistido, evidenciando las limitaciones estructurales y la necesidad de organización comunitaria para asegurar el acceso a recursos esenciales.

Como se mencionó anteriormente el acceso al agua era uno de los mayores retos para la comunidad. Si bien algunas viviendas contaban con pozos propios, eran una minoría, lo que obligaba a la mayoría de los habitantes a depender de un pozo comunitario ubicado en la barranca que desciende desde la hacienda de Isaías Mora. Obtener agua no solo implicaba largas filas, sino también levantarse de madrugada para asegurarse un lugar. Jacinto Mendoza rememora esta experiencia: “Aquí a los de San Francisco nos pusieron los chupa charcos porque no había agua. La barranca que tenemos la que baja de la hacienda, ahí teníamos un pozo, te ibas a las 4 de la mañana ya que no había nadie y a acarrear, porque ya luego venían todos los del centro a acarrear en sus burros, para llenar sus jícaras.”¹² A esto se suma el apodo “los chupa charcos,” que evidencia las dificultades para acceder al agua y el ingenio de los habitantes para lidiar con esta situación. En contraste, también recuerda cómo se identificaba a los pueblos vecinos: “A los de Santa María les decían los burrosirgas porque siempre andaban en sus burros jajajaja.”¹³ Estos nombres y relatos reflejan no solo las carencias de la época, sino también el carácter comunitario que surgía frente a las adversidades, destacando la resiliencia y creatividad de los habitantes para superar los desafíos que les imponía su entorno.

¹² Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

¹³ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

Los conflictos por el acceso al agua no solo se limitaban a las largas filas en el pozo comunitario, sino que también se intensificaron debido a disputas territoriales. Como ya mencionamos en los relatos de la señora Modesta, los habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan enfrentaron problemas con la comunidad vecina de San Antonio Acahualco, quienes reclamaron como suyas las tierras ejidales. Aunque los de San Francisco ganaron el litigio, el conflicto escaló cuando los de San Antonio bloquearon el acceso a un ojo de agua que utilizaban para regar sus cultivos. Recuerda la señora Modesta, en respuesta a esta situación, los habitantes de San Francisco demostraron una vez más su capacidad de organización al abrir un nuevo pozo en el pueblo, asegurando así el suministro de agua necesario para sus parcelas y fortaleciendo la producción agrícola de la comunidad (Tapia, 2020, en Montes de Oca, 2009:228).

Esta disputa por el control del agua resurgió cuando el Organismo Público Descentralizado de Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento (OPDAPAS) de Zinacantepec solicitó al Comité de Agua Potable la entrega del pozo y depósito de agua que abastecen a la comunidad, bajo el argumento de que estas instalaciones se encontraban dentro de su jurisdicción municipal. Este intento de apropiación reactivó tensiones históricas y evidenció la desconexión entre las decisiones administrativas y las necesidades fundamentales de la población de San Francisco Tlalcilalcalpan (Palma, 2020:37,58-60).

Si bien han transcurrido años desde este conflicto, el problema del acceso al agua persiste como una preocupación estructural para la comunidad. Las fallas en el abastecimiento no son incidentes aislados, sino parte de una problemática más amplia vinculada a la gestión desigual de los recursos, la ausencia de inversión estatal en infraestructura hídrica y la precarización de los mecanismos de distribución. El relato de Juana: "El agua se va a acabar, yo decía que se perderá, y ya ves que sí, ya no hay agua. Aquí llega cada 16 días, van cambiando dos días más."¹⁴ Sus palabras reflejan la intermitencia en el suministro y la incertidumbre que enfrentan los habitantes ante un sistema de distribución que no garantiza estabilidad. En este contexto, el acceso al agua sigue siendo un eje de desigualdad territorial, donde las

¹⁴ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de marzo de 2025.

decisiones gubernamentales privilegian ciertos sectores mientras que comunidades como San Francisco Tlalcilcalpan continúan lidiando con restricciones que limitan su desarrollo. Más allá de los avances en infraestructura, la precariedad hídrica se ha mantenido como una constante que revela la incapacidad del Estado para garantizar derechos básicos a poblaciones rurales.

Otro factor que limitaba la calidad de vida era la falta de electricidad. La comunidad se iluminaba con velas o lámparas de petróleo, muchas de las cuales eran fabricadas por los propios habitantes. Algunos de ellos también se dedicaban a la venta de petróleo, aprovechando su valor como recurso esencial en la vida diaria. Tal como relata Asunción: "Yo vendía petróleo"¹⁵, evidenciando que esta actividad no solo era una necesidad cotidiana, sino también una fuente de ingresos para ciertos sectores de la población. En el barrio de la Cruz de la comunidad, existía un lugar de abastecimiento de petróleo que no solo servía para cubrir las necesidades locales, sino que también funcionaba como central de abastecimiento para el tren que pasaba por la región.¹⁶ Estas condiciones dificultaban las actividades nocturnas y restringían las posibilidades de estudio para los niños que asistían a la escuela, ya que dependían de la luz natural para realizar sus tareas. Actualmente, este lugar ha cambiado su propósito y alberga una escuela primaria.

La infraestructura vial también reflejaba las limitaciones de la época. En ese entonces, la calle Benito Juárez, ejemplificaba estas carencias. Sobre ello, Esperanza Enganche, mujer de 84 años que ha vivido más de seis décadas en la misma casa de esa calle, recuerda cómo era: "Aquí le decían shiniguada, estaba la calle que era un caño, una barranca, pasábamos con una viga."¹⁷ Su relato evidencia las condiciones precarias de aquel tiempo y cómo los habitantes ideaban soluciones para sortear las limitaciones del entorno. Sin embargo, esta transformación urbana no siempre ha beneficiado plenamente a la comunidad. En contraste con el pasado, Esperanza

¹⁵ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

¹⁶ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

¹⁷ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de enero de 2025.

señala: “Ahora ya mira, ya ni podemos pasar con estos carros.¹⁸” Aunque las calles han sido urbanizadas, los desafíos persisten, especialmente ante el aumento del tránsito vehicular.

Las condiciones de infraestructura en San Francisco Tlalcilalcalpan durante la década de 1940 reflejaban las limitaciones económicas y estructurales de la comunidad. La mayoría de las viviendas estaban construidas con adobe, un material accesible y duradero que, aunque permitía a los habitantes edificar sus propios hogares, no garantizaba condiciones óptimas de habitabilidad. Estas casas, en su mayoría, carecían de servicios básicos como agua potable y electricidad, evidenciando la precariedad en la que vivía la población. Sin embargo, la producción de adobe no solo respondía a una necesidad de vivienda, sino que también se consolidó como una actividad económica relevante, ya que no todos los habitantes contaban con hornos para fabricarlo. Aquellos que tenían la capacidad de producirlo lo vendían dentro y fuera de la comunidad, convirtiendo esta práctica en una fuente de ingresos que, aunque limitada, ofrecía cierta estabilidad económica a quienes la dominaban.

1.2.4 Transporte y movilidad

Durante las primeras décadas del siglo XX, el transporte en regiones rurales como San Francisco Tlalcilalcalpan estuvo condicionado por la falta de infraestructura vial y la dependencia de rutas establecidas por las haciendas. En el Estado de México, el desarrollo de caminos y la introducción de transporte motorizado fueron procesos lentos y desiguales, favoreciendo primero a los centros urbanos y dejando a las comunidades rurales con opciones limitadas.

La movilidad en comunidades como San Francisco Tlalcilalcalpan estaba estrechamente vinculada a las condiciones económicas y laborales de la época. A nivel nacional, el modelo hacendario estructuraba la movilidad de los trabajadores agrícolas, quienes recorrían largas distancias a pie o en carretas para acceder a sus

¹⁸ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

lugares de empleo. Este patrón se replicaba en el pueblo, donde los habitantes debían depender de caminos rudimentarios para conectar con Toluca y otras localidades.

El sistema ferroviario también jugó un papel clave en el transporte regional. Desde finales del siglo XIX, el Estado de México contaba con líneas férreas que facilitaban el comercio y la migración hacia la Ciudad de México, pero su acceso estaba condicionado por la distancia y el costo del pasaje. Para los habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan, viajar en tren representaba una alternativa al transporte por carretera, aunque implicaba largas caminatas hasta Toluca para abordar el ferrocarril. En su relato Asunción comenta: "Ahora nos íbamos en tren, de aquí de Toluca en tren, para nos íbamos a quedar ahí en esas casitas que se ven ahí."¹⁹ La experiencia evidencia la importancia de este medio de transporte en la movilidad de las familias rurales, quienes dependían del ferrocarril para desplazarse a la ciudad en busca de trabajo o mejores condiciones de vida.

A medida que avanzaba el siglo XX, la expansión urbana y la introducción de transporte público en Zinacantepec modificaron las rutas de conectividad en la región. Sin embargo, el acceso a medios de transporte seguía siendo limitado, con tiempos de espera prolongados y condiciones precarias para los pasajeros. Estas dificultades evidencian cómo la movilidad en San Francisco Tlalcilalcalpan estuvo determinada no solo por la falta de infraestructura, sino por la estructura económica y territorial que definió la región durante décadas.

El transporte hacia Toluca, la ciudad más cercana, representaba uno de los principales retos para los habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan durante la década de 1940. Un autobús que pasaba cada seis horas desde Santa María, perteneciente al municipio de Zinacantepec, era la única opción de transporte público directo, lo que limitaba las posibilidades de movilidad. Para quienes no lograban abordar el autobús, las alternativas incluían caminar largas distancias o utilizar carretas que conectaban a las comunidades cercanas. Estas condiciones no solo

¹⁹ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

complicaban los viajes hacia la ciudad, sino que también restringían el acceso a oportunidades laborales, fundamentales para mejorar la calidad de vida.

A su vez, Jacinto Mendoza recuerda cómo la sobrecarga de pasajeros afectaba el transporte: “Cuando bajaban de Santa María, ya venían llenos y nos tocaba viajar en la parrilla porque ya no cabían.”²⁰ Más que un problema de incomodidad, esta situación revela la precariedad del sistema de movilidad, donde la insuficiencia de unidades y la falta de planificación adecuada obligaban a los pasajeros a desplazarse en condiciones riesgosas. La saturación de los vehículos no solo afectaba la comodidad, sino que reflejaba fallas estructurales en la distribución de infraestructura, limitando el acceso equitativo al transporte. Estas deficiencias no pueden entenderse como meros obstáculos logísticos, sino como parte de una estructura de exclusión que restringía la movilidad y condicionaba la integración de comunidades como San Francisco Tlalcilcalpan dentro de los circuitos económicos y sociales de la región.

Además, añade: “Por eso les pusieron los piojos, porque ya te sentabas ahí en el asiento y ahí veías cómo iban subiendo los piojos.”²¹ Esta afirmación no solo refleja las condiciones insalubres del transporte en aquella época, sino también las dificultades cotidianas que enfrentaban los habitantes al viajar, evidenciando cómo la precariedad de los recursos impactaba la experiencia de movilidad. A pesar de las incomodidades, este sistema de transporte seguía siendo una opción valiosa para quienes necesitaban desplazarse, mostrando la capacidad de adaptación y el ingenio de la comunidad ante las limitaciones del entorno.

Refiriéndose a los costos de aquella época, Jacinto comenta: “Antes te cobraban hasta 10 centavos, ahora ya puro carro de lujo.”²² Este comentario no solo ilustra el contraste entre el transporte sencillo y accesible de antaño y los vehículos más sofisticados y exclusivos de hoy en día, sino que también refleja cómo las transformaciones económicas y sociales han impactado el estilo de vida en la región. Aunque el precio era bajo, estas condiciones económicas representaban tanto las limitaciones de la época como una cierta accesibilidad que, pese a las precariedades,

²⁰ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

²¹ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

²² Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

permitía a los habitantes moverse dentro de sus posibilidades. Hoy en día, el lujo de los automóviles actuales contrasta con el recuerdo de un pasado más austero, pero más asequible.

El tren de Toluca, por otro lado, ofrecía una conexión clave con la Ciudad de México. Como menciona Asunción: "Ahí nos íbamos a quedar para irnos en el tren, por decir a las cinco o cuatro, no recuerdo. Caminando de aquí a Toluca. Se iba caminando."²³ Estas palabras reflejan el esfuerzo y la rutina de quienes dependían del tren, caminando largas distancias para llegar a tiempo. El trayecto en tren hacia la Ciudad de México tomaba aproximadamente cuatro horas, lo que hacía de estos viajes una experiencia significativa y, a menudo, agotadora. Sin embargo, las experiencias negativas, como el encuentro con "unos drogadictos"²⁴ que intentaron abusar de ellos, marcaron el fin de esos viajes, dejando atrás recuerdos de una época que ya no volvería.

San Francisco Tlalcilalcalpan ha atravesado un proceso de transformación influenciado por la migración laboral, la reorganización territorial y los cambios en la estructura productiva. Estos factores no solo han redefinido la economía local, sino que han evidenciado las tensiones entre modelos tradicionales de subsistencia y nuevas formas de integración al mercado.

Históricamente, las haciendas desempeñaron un papel central en la configuración del trabajo agrícola, estructurando tanto las condiciones laborales como la movilidad de los habitantes. La dotación ejidal, aunque representó una ruptura con la dependencia hacendaria, consolidó una economía agrícola que, lejos de generar autonomía plena, mantuvo su vulnerabilidad ante procesos externos como la expansión urbana y el crecimiento poblacional. La progresiva reducción de la actividad agraria no solo modificó la estructura productiva del pueblo, sino que también agudizó la desigualdad económica al limitar el acceso de ciertos sectores a

²³ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

²⁴ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

medios de subsistencia, impulsando la migración laboral y profundizando la dependencia de empleos fuera de la comunidad.

Las deficiencias en infraestructura han sido otro factor que ha condicionado la vida en el pueblo. La disputa por el acceso al agua potable no solo reflejó tensiones territoriales, sino que también profundizó la exclusión de los sectores con menor capacidad de gestión, generando desigualdad en el acceso a servicios básicos. La falta de electricidad, por su parte, prolongó la dependencia de métodos alternativos de iluminación, afectando principalmente a quienes no podían costear soluciones más eficientes, evidenciando la brecha entre aquellos con mayores recursos y los que permanecían con acceso limitado a mejoras tecnológicas.

Las dificultades en movilidad también han generado nuevas formas de exclusión. En la década de 1940, la falta de opciones de transporte restringía el acceso de los habitantes a oportunidades externas, lo que reforzaba el aislamiento productivo y social de la comunidad. A pesar de los cambios en la infraestructura vial, la expansión del tránsito vehicular ha impuesto barreras para quienes dependen de movilidad peatonal, desplazando espacios tradicionales de interacción y dificultando la accesibilidad de ciertos sectores, especialmente los de menor capacidad económica para adquirir vehículos.

Más que un simple cambio en los aspectos económicos y territoriales, la transformación de San Francisco Tlalcilcalpan ha sido un proceso complejo, en el que las modificaciones han dado paso a nuevas desigualdades vinculadas al acceso diferenciado a recursos, servicios básicos y oportunidades económicas. La comunidad ha enfrentado estos desafíos mediante estrategias de adaptación, pero las condiciones de exclusión persisten, demostrando que el desarrollo no ha sido equitativo ni ha beneficiado a todos por igual.

1.3 Religión y comunidad

La presencia religiosa en San Francisco Tlalcilcalpan ha sido fundamental en la configuración del tejido comunitario y la organización social. Más allá de su función litúrgica, la iglesia ha operado como un espacio de regulación, transmisión de valores

y cohesión colectiva, influyendo en la forma en que los habitantes se relacionan entre sí y con su entorno. La interacción entre religión y sociedad no ha sido estática; ha evolucionado con el tiempo, adaptándose a los cambios políticos, económicos y culturales, pero manteniendo mecanismos de control que han delineado el papel de los distintos actores dentro de la comunidad. Este apartado analiza cómo estos procesos han moldeado la vida cotidiana en San Francisco Tlalcilalcalpan, explorando su impacto en la educación, el trabajo comunitario, el mantenimiento del templo y la construcción de identidad, evidenciando que la religiosidad no solo es una práctica espiritual, sino una herramienta de regulación y negociación social.

1.3.1 Mayordomías

San Francisco Tlalcilalcalpan ha conservado una estructura organizativa basada en las mayordomías, un sistema fundamental para la preservación de sus tradiciones religiosas y la cohesión social. Aunque hoy en día su función se concentra en la administración de festividades, su origen se encuentra en las cofradías coloniales, que operaban como grupos colectivos encargados de la devoción y gestión de bienes religiosos.

Durante la época virreinal, las cofradías aseguraban la realización de festividades mediante cajas de comunidad, financiadas con aportaciones colectivas. Sin embargo, hacia el siglo XVIII, el modelo evolucionó hacia un sistema más individualizado, donde el mayordomo asumía personalmente los gastos y la coordinación de las celebraciones. Este cambio aumentó la carga económica de los organizadores, llevando en muchos casos al empobrecimiento de quienes ocupaban el cargo, reflejando una transformación en el acceso y mantenimiento de las festividades religiosas indígenas (Barrera, 2024:86-92).

En San Francisco Tlalcilalcalpan, la mayordomía es un sistema organizativo que garantiza la continuidad de las festividades y refuerza la cohesión social a través de redes de reciprocidad. Los ocho matrimonios encargados de cada celebración coordinan el evento con la ayuda de vasallos y capitanías, quienes extienden la estructura organizativa a nivel comunitario, asegurando que la participación no sea

solo barrial, sino general. Estas festividades no solo responden a una tradición religiosa, sino que también reflejan la adaptación de la comunidad a los cambios económicos y urbanos, integrando mecanismos de financiamiento y gestión colectiva. La colaboración entre familias y la asignación de responsabilidades permiten que las celebraciones mantengan su impacto cultural sin depender de instancias políticas formales (González, 2017:51-61).

A diferencia de otros sistemas de cargos en Mesoamérica, donde los rituales y la autoridad política se fusionan, aquí la mayordomía se mantiene exclusivamente en el ámbito ceremonial, aunque ha incorporado nuevos elementos. Los gremios de trabajadores, por ejemplo, participan en los novenarios, recibiendo la imagen de San Francisco como símbolo de estabilidad laboral, demostrando que la festividad ha evolucionado de la agricultura a una lógica urbana de subsistencia. La interacción entre las festividades y el entorno actual confirma que la comunidad no solo preserva sus tradiciones, sino que las transforma para mantener su identidad, asegurando que la mayordomía siga siendo un eje fundamental de organización en un contexto de urbanización y expansión territorial (González, 2014:277-28).

Las festividades de San Francisco Tlalcalcalpan conservan esta herencia organizativa, destacando la relación entre el ciclo agrícola y la devoción popular. Cada celebración sigue un patrón que evidencia la forma en que los valores religiosos se han articulado con la producción de la tierra. En noviembre, la festividad de los muertos marca un descanso simbólico para la comunidad y la tierra, relacionando la muerte con la fertilidad agrícola. En diciembre, la Virgen de Guadalupe, organizada por barrios y manzanas, refuerza el vínculo territorial y el compromiso colectivo. La fiesta patronal de San Francisco en enero involucra labores de mantenimiento del templo, mostrando cómo la religiosidad se vincula con el trabajo físico comunitario. En febrero, la bendición de la semilla y el Niño Dios marcan el inicio de las actividades agrícolas, mientras que, en agosto, las celebraciones de la Virgen de la Asunción y San Isidro Labrador consolidan la relación entre fe y producción agrícola. Finalmente, la festividad del patrón San Francisco de Asís, en octubre y enero, coincide con el carnaval, reforzando la noción de renovación y comunidad. Aunque la agricultura ha

perdido relevancia económica, el hecho de que sus ciclos sigan dictando el calendario religioso demuestra su persistencia como base ideológica en la configuración cultural del pueblo.

Las mayordomías han sido esenciales en la organización de San Francisco Tlalcilcalpan, funcionando como un sistema de resistencia y cohesión social que ha permitido la preservación de sus expresiones culturales. Su existencia trasciende la administración de festividades, consolidándose como un mecanismo que refuerza la estructura comunitaria ante los desafíos históricos y garantiza que las tradiciones continúen formando parte del día a día del pueblo.

Desde 1940, la festividad en honor a San Francisco de Asís ha sido organizada por encargados de la comunidad, garantizando su continuidad y adaptación a los cambios socioculturales. En sus inicios, el recorrido se realizaba exclusivamente con la imagen en bulto del santo, (véase imagen 4), donde la participación predominante era de mujeres, reflejando una devoción más íntima y arraigada en la tradición local. Con el paso del tiempo, la celebración evolucionó, incorporando nuevas expresiones que transformaron su significado. La comunidad comenzó a disfrazarse con capas y máscaras de lobo, evocando el desprendimiento material y la conexión con la naturaleza del santo. Sin embargo, esta transformación no se detuvo ahí: actualmente, la festividad integra una mayor inversión en disfraces elaborados, con zancos, luces y máscaras de personajes populares, estructurada en comparsas con bandas de viento. A pesar de estas modificaciones, la figura del santo sigue siendo el núcleo central de la celebración, y los encargados de la comunidad continúan desempeñando un papel fundamental en la organización del evento, asegurando que, aunque la expresión festiva evolucione, la esencia devocional y colectiva permanezca intacta.

Imagen 4: Procesión con la imagen de San Francisco de Asís, (ca.) 1940.



Fuente: Imagen recuperada de internet, sin autor identificado. Uso académico sin fines comerciales.

La evolución de las festividades en San Francisco Tlalcilcalpan refleja una compleja interacción entre tradición y adaptación, donde la organización comunitaria ha permitido preservar los referentes culturales locales a pesar de los cambios económicos y sociales. La transición de las cofradías coloniales a las mayordomías individualizadas muestra cómo la carga económica se ha desplazado de lo colectivo a lo personal, sin que esto signifique una ruptura en la estructura de reciprocidad que sostiene las celebraciones. A su vez, la participación de los gremios de trabajadores en los novenarios demuestra que la festividad ha dejado de depender exclusivamente de la agricultura y ahora incorpora una lógica urbana vinculada a la estabilidad laboral (véase imagen 5).

Imagen 5: Celebración comunitaria a San Francisco de Asís. San Francisco Tlalcilcalpan.



Fuente: Imagen recuperada de internet, sin autor identificado. Uso académico sin fines comerciales.

La escena capturada en carnaval “el Paseo de los Locos”²⁵ evidencia la coexistencia entre la devoción religiosa y la expresión festiva contemporánea. El carro alegórico, profusamente decorado con flores y centrado en la imagen de San Francisco de Asís, revela cómo la figura del santo se mantiene como núcleo simbólico, incluso cuando la celebración incorpora elementos visuales más elaborados. La presencia de comparsas, disfraces y música en vivo no diluye el sentido ritual, sino que lo reconfigura en clave comunitaria, permitiendo que distintas generaciones participen desde sus propios referentes culturales. Esta imagen no solo documenta el evento, sino que condensa el proceso de adaptación que ha permitido a la festividad conservar su legitimidad local, articulando lo devocional con lo lúdico sin perder su raíz organizativa.

Este proceso de transformación, lejos de representar una erosión cultural, evidencia la capacidad de la comunidad para redefinir sus prácticas sin perder su esencia, ajustando sus rituales al contexto actual sin desligarse de su base organizativa tradicional. Así, la festividad no solo funciona como un espacio de devoción, sino como un mecanismo de resistencia ante la urbanización, reafirmando que la memoria cultural no es un vestigio inmutable, sino una construcción dinámica que garantiza la permanencia de la identidad comunitaria a través del tiempo.

1.3.2 La acción católica y su impacto educativo y social

La institucionalización de la Acción Católica en México en 1929 fue una estrategia calculada de la Iglesia para recuperar influencia en una sociedad marcada por el avance del laicismo y las restricciones impuestas por la Constitución de 1917. Mientras la Guerra Cristera representó una respuesta directa contra el Estado, la Acción Católica operó como un mecanismo institucional que desplazó la confrontación armada hacia la estructuración de la participación laica bajo supervisión eclesiástica. La encíclica *Ubi Arcano* de Pío XI reforzó esta visión, estableciendo que los laicos debían actuar como una extensión del clero, reafirmando la jerarquización

²⁵ El nombre “Paseo de los Locos” surge de la práctica comunitaria de disfrazarse con máscaras, capas y atuendos extravagantes durante la procesión en honor a San Francisco de Asís. Esta expresión festiva, que combina devoción con teatralidad, alude simbólicamente al desprendimiento material y a la ruptura de lo cotidiano, evocando la figura del santo como alguien que desafió las normas sociales de su tiempo.

de la Iglesia dentro de la sociedad. La presencia de figuras como el arzobispo Pascual Díaz Barreto en su inauguración, junto con representantes de organizaciones laicas, evidenció la intención de la Iglesia de consolidar su influencia a través de una estructura organizada de evangelización y control social (Nieto, 2012:28-37). Este modelo, promovido a nivel doctrinal y administrativo, garantizó que la Acción Católica funcionara como un canal de influencia religiosa adaptado a los desafíos impuestos por el gobierno mexicano, asegurando la continuidad del poder eclesiástico en un país en proceso de secularización.

La Acción Católica jugó un papel crucial en la vida de San Francisco Tlalcilcalpan, consolidándose como un espacio de formación, convivencia y organización social. Juana explica que esta organización era la única asociación existente en aquel tiempo: “La Acción Católica era la única asociación que había,”²⁶ destacando cómo sus actividades promovían habilidades prácticas como la costura, lideradas por las señoras de la comunidad y el sacerdote. Además de ser un espacio de aprendizaje, también contribuía al desarrollo educativo básico de sus participantes. Registraban sus enseñanzas fundamentales: la confección de ropa adecuada para la época, como faldas y batas, prendas que reflejan los valores de modestia y disciplina promovidos en la comunidad. Este proceso no solo dotó a los participantes de habilidades útiles, sino que también consolidó una identidad compartida basada en principios religiosos y sociales. El impacto de estas enseñanzas fue tan significativo que quienes formaron parte de este movimiento han conservado documentos como este cuaderno con gran sentimiento, reconociendo el valor simbólico y afectivo de las experiencias vividas (Véase imagen 6). Más allá de su función instructiva, moldeó generaciones, dejando en ellas un legado que aún es recordado con profundo respeto y nostalgia.

²⁶ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de marzo de 2025.

Imagen 6: Material de enseñanza en costura



Fuente: Nely Montserrat Mendoza Gracia, Libreta de la Sra. Rosa

Rosa recuerda con cariño: “Ahí el padrecito, que era bien bueno, nos ayudaba a aprender a leer y escribir, y a repasar lo que nos habían enseñado en la escuela.”²⁷ Aunque solo cursó hasta segundo de primaria, enfatiza que estas experiencias le permitieron adquirir destrezas útiles, como la confección de batas y fondos con detalles decorativos que disfrutaba crear.

El testimonio evidencia la función educativa que desempeñaba el sacerdote en la comunidad, así como la manera en que el aprendizaje se articulaba con las necesidades prácticas del entorno. La enseñanza de la lectura y la escritura iba más allá del ámbito escolar, ofreciendo conocimientos que, aunque básicos, resultaban fundamentales para la vida cotidiana. En un contexto donde el acceso a la educación formal era limitado, estos espacios representaban una oportunidad para reforzar habilidades esenciales y consolidar un entramado comunitario basado en el acompañamiento y el aprendizaje colectivo. La memoria afectiva que se guarda de estas experiencias subraya el impacto duradero de estos aprendizajes, mostrando cómo, a pesar de las restricciones educativas, el vínculo entre enseñanza, religión y vida cotidiana sigue siendo un pilar en la construcción de identidad y pertenencia.

²⁷ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

La Acción Católica también incentivaba el sentido de cooperación y responsabilidad comunitaria al asignar tareas concretas a sus integrantes. José menciona: “Íbamos cada ocho días, los sábados, a cuidar la iglesia. Teníamos que arreglar los jardines, barrer y ayudar al señor cura, que incluso tenía animales.”²⁸ Estas actividades estaban destinadas a los hombres del grupo, quienes asumían la responsabilidad del mantenimiento del espacio religioso, reforzando una división de tareas basada en el género.

Más allá de la enseñanza doctrinal, la estructura organizativa de la Acción Católica permitía que los participantes desarrollaran hábitos de trabajo en equipo y colaboración, asegurando que el cuidado de los bienes comunes fuera una responsabilidad compartida, aunque distribuida de acuerdo con los roles tradicionales. La regularidad de estas labores fortalecía la integración social y convertía la iglesia en un punto central de interacción, no solo para la práctica religiosa, sino también para el orden comunitario.

Su impacto en la vida local fue evidente, ya que estableció un modelo de participación que vinculaba las prácticas religiosas con el sostenimiento de la infraestructura comunitaria. Al incorporarse a estas actividades desde edades tempranas, los hombres adquirían habilidades que trascendían lo religioso y se insertaban en la lógica de organización y gestión del espacio común.

1.3.3 La Iglesia como espacio de refugio y construcción de identidad

La iglesia en San Francisco Tlalcilalcalpan no solo operó como un espacio religioso, sino que funcionó como una institución reguladora que moldeó la vida comunitaria. Más allá de la liturgia, estableció mecanismos de control sobre el sentido de pertenencia, la organización social y las normas de convivencia, interviniendo en aspectos que iban desde la reestructuración del espacio público hasta la imposición de prácticas que definieron la integración y exclusión dentro del pueblo. Su presencia reforzó jerarquías al asignar roles específicos dentro de la comunidad, estableciendo

²⁸ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

dinámicas que regulaban la participación y el acceso a ciertos espacios. Al mismo tiempo, su función como refugio para algunos sectores reflejó una doble dimensión: por un lado, garantizaba protección y cohesión; por otro, perpetuaba formas de autoridad que condicionaban la vida cotidiana de quienes dependían de sus recursos y validaciones. Analizar su papel en la construcción de identidad implica cuestionar no solo la manera en que fortaleció el sentido comunitario, sino también los límites que impuso en la vida cotidiana y las disputas que generó en torno a la pertenencia y la legitimidad dentro del pueblo.

En la década de 1940, los espacios de encuentro comunitario adquirieron una relevancia fundamental en la organización social y la consolidación de identidades colectivas. Entre estos, uno de los más significativos fue aquel donde se desarrollaban prácticas religiosas, sociales y administrativas que moldearon el funcionamiento del pueblo. Juana destaca el importante papel del padre Cervantes en la ampliación de dicho espacio: “El padre Cervantes es quien amplió la iglesia, y toda la piedra que hay alrededor.”²⁹ Sin embargo, relata con tristeza cómo, en un acto inesperado, la estructura fue derribada, eliminando detalles significativos como una cruz en la esquina trasera y sus tres puertas principales, cada una estratégicamente ubicada. Este suceso no solo marcó un cambio drástico en su configuración física, sino que también evidenció la resiliencia de la comunidad, que respondió a la adversidad con un renovado compromiso por preservar su lugar de reunión.

Las condiciones del edificio eran modestas en comparación con lo que sería más tarde. Tomás recuerda con claridad: “Antes no estaba como hoy, todo era terracería y no había losetas.”³⁰ A pesar de estas limitaciones, la comunidad trabajó arduamente para transformar el espacio en un lugar digno y adecuado para la celebración religiosa. La siguiente imagen muestra la fachada de la iglesia en esa época, permitiendo visualizar la estructura original antes de las modificaciones impulsadas por el padre Cervantes. La comparación con su estado actual evidencia los cambios

²⁹ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de marzo de 2025.

³⁰ Álvarez, Tomás (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 24 de noviembre de 2024.

arquitectónicos y la inversión comunitaria en su conservación y expansión, demostrando la importancia que el templo tenía como punto central en la vida del pueblo.

Imagen 7: Fachada actual de la iglesia de San Francisco Tlalcilalcalpan



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

La transformación de la iglesia no solo se centró en su estructura física, sino también en la incorporación de nuevas figuras religiosas que enriquecieron el espacio. Paula menciona cómo, inicialmente, solo estaba la figura de la virgencita: “Solo estaba la virgencita en ese entonces; después empezaron las figuras de San Francisco.”³¹ Este cambio refleja la evolución espiritual de la comunidad, así como su esfuerzo continuo por mejorar y expandir el simbolismo religioso. La llegada de estas nuevas figuras marcó una etapa significativa en la historia de la iglesia.

El compromiso espiritual y organizativo de la comunidad se expresaba a través de roles esenciales como el de copil, un cargo que José asumió con dedicación durante años. Él relata cómo sus responsabilidades, como repicar la campana, llamar a la escuela, asistir al rosario y a la misa, estructuraban sus semanas: “*A mí me tocaba*

³¹ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

*los jueves.*³² Estas tareas no solo eran esenciales para la iglesia principal, sino que también abarcaban capillas más pequeñas, como la situada en la calle Independencia. Más que una simple práctica religiosa, estas funciones evidenciaban la manera en que la organización comunitaria dependía de la participación activa de sus integrantes, reforzando la cooperación y consolidando la integración social.

La influencia de la iglesia en la comunidad se reflejaba no solo en las prácticas religiosas, sino también en la identidad legal de sus habitantes. En los testimonios recopilados, era común que, al momento del bautizo, el párroco asignara un nombre religioso distinto al registrado oficialmente, y la comunidad adoptara ese segundo nombre como el principal. Un ejemplo es el de María Félix Rosalinda Francés Sánchez, registrada así en su acta de nacimiento, pero nombrada “Rosa” por ser más corto y práctico. Ella misma menciona que, por esa razón, utilizaba ese nombre en documentos cotidianos, como las actas de nacimiento de sus hijos y los registros escolares de los mismos. Durante décadas todos la conocieron como Rosa, hasta que sus hijos, al crecer, advirtieron la discrepancia en los documentos oficiales y tuvieron que iniciar un juicio para corregirla. Hoy, cuando le preguntan su nombre, ella responde “María Félix”.

De manera similar, María del Pilar García Sampedreño fue llamada “Rafa” por el sacerdote, pues de acuerdo con el calendario litúrgico le correspondía ese santo. Desde entonces, la comunidad la identifica principalmente con ese nombre, aunque en sus documentos oficiales aparece como María del Pilar. Estos casos muestran cómo la apropiación del nombre religioso se volvió cotidiana y cómo, con el tiempo, generó problemas legales que obligaron a algunos afectados a recurrir a procesos judiciales para evitar conflictos administrativos. El fenómeno evidencia que la estructura eclesiástica no solo moldeaba las tradiciones espirituales, sino que también incidía en aspectos fundamentales de la vida civil, demostrando el grado de autoridad que la iglesia ejercía sobre la comunidad en ese periodo.

³² Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

La iglesia no solo funcionaba como un espacio de devoción, sino también como un refugio para quienes enfrentaban experiencias de exclusión social. Un testimonio revela cómo una niña encontraba en el templo un espacio de juego y expresión personal: "Pues solo me acuerdo de que lo que hacía era jugar, sacaba yo los santitos, barría yo, y sacaba los cuadritos de mi abuelita y jugaba yo, les ponía yo florecitas y estaba yo jugando, porque si yo jugaba con otra persona me decían este la huérfana... y pues parece que no más eso de yo que me acuerde de más cosas, y a la iglesia que me iba yo para la iglesia."³³ Este relato ilustra cómo la iglesia trascendía su función religiosa y se convertía en un lugar de interacción infantil, donde los objetos sagrados adquirían un significado personal y permitían una conexión emocional con la comunidad. Para muchos, la iglesia representaba algo más que un templo; era un espacio de seguridad en el que se forjaban vínculos afectivos y se configuraba el sentido de pertenencia.

Además de ser un espacio de refugio para quienes enfrentaban experiencias de exclusión social, la iglesia también incidía en aspectos fundamentales de la vida comunitaria, regulando prácticas y tradiciones familiares. Rosa describe cómo el padre Cervantes intervino directamente en su historia personal, resguardándola en la iglesia por un mes antes de su boda con Alberto: "Fue como un retiro, ya que me tenía resguardada para que Alberto no me robara antes del gran día".³⁴ Durante este tiempo, convivió con otras jóvenes que participaban en actividades similares, lo que ayudaba a reforzar los valores espirituales y culturales de la época. Este episodio refleja cómo la iglesia no solo influía en las creencias religiosas, sino también en la vida cotidiana de sus miembros, contribuyendo a preservar las normas y prácticas comunitarias.

Como parte de su papel central en la comunidad, la iglesia no solo funcionaba como un lugar de encuentro y regulación social, sino también como un espacio que debía ser protegido y conservado por sus propios habitantes. La protección de la

³³ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

³⁴ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto de 2023.

iglesia ante posibles robos y su mantenimiento era una tarea colectiva en la que la comunidad se involucraba activamente. Las mujeres mayores organizaban grupos de jóvenes solteras para hacerse cargo de estas responsabilidades, como lo describe Paula: “Era bonito porque nos llevaban de comer las señoras, una jarra de agua para todo el día”.³⁵ Estas actividades incluían barrer, sacudir los santos, vigilar la entrada y colaborar en diversas labores de cuidado. Más allá de las tareas, estas jornadas fortalecían la unión entre las participantes, quienes disfrutaban de la convivencia y el apoyo mutuo, convirtiendo estas acciones en una experiencia enriquecedora a pesar de los retos que enfrentaban en un espacio todavía en desarrollo.

Junto con su papel en la organización comunitaria y el mantenimiento del templo, la iglesia desempeñaba una función clave en la educación religiosa. También actuaba como un centro educativo y de formación espiritual. Esperanza describe su experiencia como catequista: “Enseñaba doctrina para que los niños hicieran la primera comunión”.³⁶ Su labor no solo contribuyó a fortalecer la base religiosa de la comunidad, sino también al crecimiento personal y el desarrollo de habilidades educativas, subrayando la importancia de la iglesia como un espacio multifacético, dedicado tanto a la espiritualidad como al aprendizaje. La organización comunitaria en San Francisco Tlalcilcalpan, estructurada en torno a las mayordomías y la Acción Católica, muestra cómo la religiosidad ha funcionado como un mecanismo de regulación social más que como una práctica exclusivamente espiritual. Mientras las festividades reforzaban los vínculos colectivos, también establecían fronteras simbólicas que determinaban quiénes podían participar plenamente en la comunidad y bajo qué condiciones. La Acción Católica, por su parte, moldeó la educación y la participación dentro de un esquema de supervisión eclesiástica, consolidando un modelo jerárquico que influyó en las relaciones de poder dentro del pueblo.

Más allá de su papel en la vida religiosa, la iglesia también operó como una estructura que regulaba conductas y establecía límites en la vida cotidiana. Al definir

³⁵ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

³⁶ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de enero de 2025.

el acceso a espacios y prácticas, reforzó mecanismos de control que condicionaban la integración de los habitantes en la organización social del pueblo. La adaptación de la población a estos esquemas de autoridad demostró el nivel de legitimación que la institución alcanzó, pero también evidenció conflictos cuando sus regulaciones chocaron con las exigencias civiles y administrativas. Este proceso revela cómo la construcción del sentido colectivo no solo dependía de la tradición, sino que estaba en constante negociación con las formas de poder que buscaban garantizar su continuidad.

La vida comunitaria en San Francisco Tlalcilalcalpan ha estado marcada por la interacción entre tradición y adaptación. A lo largo del tiempo, sus habitantes han redefinido prácticas sociales, religiosas y económicas para responder a los cambios en el entorno. La preservación de festividades, la gestión del espacio público y la transmisión de saberes han sido parte de un proceso en el que la identidad se construye dinámicamente, negociando entre el pasado y las nuevas condiciones impuestas por el desarrollo y la reorganización territorial. Este apartado analiza cómo la comunidad ha mantenido su cohesión a través de estrategias que equilibran la continuidad cultural con las demandas de transformación.

1.4 Conclusión

La transformación de las comunidades rurales no solo responde a factores económicos y políticos, sino también a la manera en que sus habitantes han negociado su permanencia dentro de estos espacios. En muchos casos, los procesos de urbanización han reconfigurado el acceso a recursos y la organización del territorio, obligando a los pobladores a desarrollar estrategias para adaptarse a las nuevas condiciones. Lejos de ser un cambio uniforme, estas modificaciones han generado desigualdades en la distribución de tierras, servicios y oportunidades, evidenciando que el desarrollo no siempre se traduce en mejoras equitativas para todos los sectores de la población.

El análisis de su trayectoria municipal y su lucha por la autonomía expone las limitaciones que han enfrentado poblaciones rurales en su intento por auto

gestionarse. La pérdida del estatus municipal en 1892 no solo significó la subordinación administrativa a Almoloya de Juárez, sino también la reducción de su capacidad de representación política y acceso a recursos. Los intentos de recuperar su independencia no lograron consolidarse, reflejando cómo la centralización del poder ha restringido la autonomía de comunidades con económicas frágiles. Este fenómeno no es exclusivo de San Francisco Tlalcilcalpan, sino una constante dentro del sistema territorial mexicano, donde el control gubernamental ha favorecido unidades administrativas más grandes en detrimento de comunidades con menor respaldo institucional.

El impacto de la reforma agraria y los conflictos por la propiedad de la tierra evidencian cómo la redistribución de tierras no erradicó las desigualdades estructurales. Si bien la dotación ejidal otorgó a los habitantes una base para la subsistencia, los conflictos con San Antonio Acahualco y las disputas por recursos como el agua demuestran que el acceso a la tierra no garantiza estabilidad territorial. Las intervenciones estatales han respondido más a criterios administrativos que a las necesidades de los habitantes, como lo muestra la reorganización territorial de 2003, donde decisiones ajenas a la comunidad modificaron sus límites sin consulta previa. Estas tensiones reflejan una realidad recurrente en las políticas de ordenamiento territorial en México: el desarrollo no siempre es participativo, sino una imposición que responde a intereses externos.

La dimensión cultural de la comunidad también revela contradicciones entre la narrativa histórica y la construcción del sujeto colectivo. Si bien algunos sectores han reivindicado la condición indígena como un argumento para legitimar demandas territoriales, los testimonios muestran que la memoria cotidiana de los habitantes no siempre reconoce de manera explícita. Esto plantea un cuestionamiento crítico sobre la representación comunitaria y los discursos utilizados para negociar autonomía en un sistema que históricamente ha favorecido la centralización del poder. La relación entre identidad y territorio, lejos de ser estática, responde a procesos de adaptación y disputa, donde distintos grupos han reinterpretado el pasado para sustentar sus reivindicaciones en el presente.

La transformación económica de la comunidad, marcada por la reducción de la actividad agrícola y la expansión urbana, ha alterado su dinámica productiva. Aunque la agricultura fue el eje de subsistencia durante décadas, el crecimiento demográfico y la venta de tierras han generado una reconfiguración en el uso del suelo, limitando las posibilidades de mantener modelos tradicionales de producción. La migración laboral hacia Toluca y la diversificación de empleos muestran una transición hacia una economía más fragmentada, donde el entramado comunitario ha tenido que adaptarse a nuevas condiciones sin perder sus formas organizativas. Este proceso evidencia que la transformación territorial no solo implica cambios físicos, sino también la reestructuración de relaciones sociales y económicas que redefinen la manera en que los habitantes interactúan con su entorno.

Finalmente, la religiosidad ha funcionado como un mecanismo de regulación más que como una práctica exclusivamente espiritual. La iglesia no solo ha sido un punto de cohesión, sino también un espacio de control, estableciendo normas que han delimitado la integración social dentro de la comunidad. La evolución de las festividades, las mayordomías y la Acción Católica muestran cómo la tradición ha sido un recurso estratégico para la estabilidad comunitaria, adaptándose a los cambios sin perder su estructura organizativa. Sin embargo, la influencia de la iglesia también ha generado disputas sobre el acceso a espacios, la asignación de roles y la definición de identidad, lo que demuestra que la memoria y la religiosidad no son elementos neutrales, sino herramientas de poder que han moldeado la vida cotidiana.

San Francisco Tlalcilcalpan no es un caso aislado, sino un microcosmos que permite examinar las contradicciones del modelo territorial y administrativo en México. Su historia revela que los procesos de transformación no siempre se traducen en integración efectiva, sino que a menudo operan bajo una lógica de exclusión estructural que limita las posibilidades de autonomía. Más que una historia de resistencia idealizada, su trayectoria demuestra que la configuración comunitaria es el resultado de una disputa permanente, donde la tradición y la adaptación conviven en tensión, definiendo qué prácticas logran consolidarse como legítimas dentro de la estructura social del pueblo.

En este sentido, comprender la convivencia y el contexto histórico permite explicar por qué la educación básica no fue una prioridad en la comunidad. La reorganización agraria, los conflictos territoriales y la centralización administrativa limitaron el acceso sostenido a la escolarización, mientras que los aspectos religiosos y productivos consolidaron un modelo de integración social donde la educación formal no era el eje central. Más que una omisión deliberada, la educación básica quedó rezagada dentro de un sistema donde el acceso a la tierra, la subsistencia y la cohesión comunitaria representaban las principales preocupaciones, evidenciando que la estructura educativa no puede entenderse de manera aislada, sino en relación con los procesos que han moldeado la vida cotidiana del pueblo.

2. Aprendizajes que nacen en la práctica: saberes no escolarizados y vida cotidiana

Más allá de los límites físicos de la escuela, en los pueblos rurales del Estado de México durante la década de 1940 se desarrollaron formas de aprendizaje profundamente arraigadas en la vida cotidiana. En comunidades como San Francisco Tlalcilalcalpan, donde la escolarización formal enfrentaba obstáculos estructurales y culturales, el conocimiento se transmitía en espacios alternativos que respondían a las dinámicas familiares, laborales y comunitarias. Aprender sin escuela no significaba una carencia absoluta, sino una reconfiguración del proceso educativo que se alejaba de los modelos institucionales y se nutría de la experiencia, la oralidad y la práctica. Tal como plantea Mejía (2005:2-3), los procesos de aprendizaje no se limitan al aula, sino que se extienden a múltiples contextos significativos donde los sujetos construyen saberes a partir de su participación activa en la vida social.

Este enfoque permite reconocer la existencia de aprendizajes no escolarizados, en la que los saberes populares y las enseñanzas informales adquirieron un papel central en la formación de niñas, niños y jóvenes. Las actividades domésticas, el trabajo agrícola, las celebraciones religiosas y los vínculos intergeneracionales conformaban un entramado educativo que, aunque no certificado por el Estado, ofrecía herramientas esenciales para la vida. Sin embargo, como advierte Rodríguez Illera (2018:261-264), estos aprendizajes suelen ser desvalorizados por no ajustarse a los esquemas formales del conocimiento escolar, el cual ha sido históricamente considerado el más legítimo por su organización, articulación y conexión entre saberes. ¿Por qué seguimos considerando inferiores los conocimientos que se

adquieren en la vida cotidiana, en el trabajo o en el hogar, solo porque no fueron aprendidos en una institución?

La educación no formal constituye un campo legítimo de producción de conocimientos, donde se construyen sentidos, se reproducen valores y se consolidan identidades. La elección de este enfoque responde a la necesidad de ampliar la mirada sobre los procesos formativos en contextos rurales, reconociendo que la escuela no fue el único ni el principal espacio de aprendizaje. A través de la historia oral y los testimonios de habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan que vivieron su infancia en la década de 1940, este capítulo busca reconstruir las experiencias educativas que ocurrieron fuera del aula, destacar la riqueza de los saberes transmitidos en el hogar, en el trabajo y en la comunidad, y reivindicar su valor frente a las narrativas oficiales que los han minimizado.

En esta misma línea, se plantea que el trabajo doméstico y comunitario ha sido históricamente invisibilizado y considerado secundario, aunque en realidad constituye un elemento central de la organización capitalista. Las tareas realizadas en el hogar y en la reproducción cotidiana no son actividades marginales, sino procesos que sostienen la producción social al garantizar la fuerza de trabajo (Federici, 2018: 26–27). Reconocerlo permite cuestionar la jerarquía que desvaloriza los saberes cotidianos y reivindicar que la transmisión de conocimientos en el hogar y la comunidad es también una forma activa de producción social.

2.1 El hogar como espacio formativo: saberes, prácticas y tensiones

A lo largo del siglo XX, la escuela fue consolidándose como el espacio legítimo de formación, desplazando otras formas de aprendizaje que ocurrían en el hogar. Esta jerarquización se intensificó durante el proceso de federalización educativa impulsado por la Secretaría de Educación Pública, especialmente en las décadas posteriores a la Revolución Mexicana. Investigaciones como la de Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos (2016:227-243), sobre las escuelas rurales federales en Texcoco y Chalco (1922–1940) revelan cómo la pedagogía oficial, centrada en la enseñanza para la

vida y la coeducación, entró en tensión con dinámicas comunitarias ya existentes, muchas de ellas arraigadas en el ámbito doméstico.

Así, lo que en apariencia eran prácticas íntimas de aprendizaje en el hogar se convirtió en un terreno de disputa frente a las políticas educativas nacionales, mostrando en un terreno de disputa frente a las políticas educativas nacionales. Mostrando cómo lo micro se inscribe en procesos macro de legitimación del saber.

En comunidades rurales como San Francisco Tlalcilcalpan durante la década de 1940, la casa funcionó como un entorno pedagógico fundamental, donde niñas y niños aprendían a través de la convivencia, el trabajo, el juego y la observación. La formación no escolarizada que se daba en casa respondía a las condiciones materiales del entorno, pero también reproducía estructuras familiares, roles de género y valores comunitarios que no siempre favorecían el acceso equitativo al aprendizaje.

Tal como plantea Rodríguez (2018:264-267), los aprendizajes que ocurren en la vida cotidiana —como los que se dan en el hogar— suelen ser implícitos, no verbalizados, pero profundamente significativos. Se trata de conocimientos que “se saben” sin poder explicarse del todo, como el saber cocinar, cuidar, consolar o resolver problemas prácticos. Aunque estos saberes se adquieren desde la infancia en espacios íntimos como la casa, han sido históricamente desvalorizados por no provenir de instituciones formales, y por estar ligados a lo doméstico, lo femenino y lo cotidiano.

Desde la perspectiva de Bourdieu (2007:86-105), esta desvalorización no es casual, sino estructural: el habitus, como sistema de disposiciones duraderas, reproduce las jerarquías sociales al interiorizar las condiciones objetivas de existencia. Así, los saberes domésticos, aunque fundamentales para la reproducción de la vida, quedan relegados por no ajustarse a los criterios de legitimidad definidos por el campo educativo o profesional. Estas disposiciones no solo orientan modos de actuar, sino que también delimita lo pensable y lo decible, excluyendo como “impensables” aquellas formas de conocimiento que no se ajustan a las expectativas

dominantes. En este sentido, el desprecio hacia los saberes cotidianos revela una lógica de poder que naturaliza la subordinación de lo femenino, lo afectivo y lo vinculado al cuidado, al tiempo que invisibiliza su papel en la formación de subjetividades y en la reproducción social. Reconocer el valor epistémico del hogar implica cuestionar las fronteras entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre lo público y lo privado, y abrir espacio para una educación que no solo enseñe, sino que también escuche y legitime lo vivido.

Felipe González Ortiz (2013:508-510) menciona que, la casa, en tanto espacio de la vida familiar, constituye una institución formativa en la que los actores sociales son los propios miembros de la familia. La formación de los individuos se organiza por grupos de edad, y el niño, al encontrarse con un mundo que le es dado, internaliza disposiciones culturales que le permiten comprender sus roles sociales y proyectarse hacia el futuro. En este sentido, la casa es la primera instancia de socialización e internalización cultural, donde se aprende a habitar el mundo desde lo cotidiano. Pero también es un espacio donde se reproducen desigualdades, silencios y exclusiones, especialmente hacia las mujeres, cuyas tareas de cuidado han sido invisibilizadas y no reconocidas como trabajo educativo.

Desde una perspectiva contemporánea, Borjas y Méndez (2020:26-27) proponen mirar el hogar como un espacio de aprendizaje a partir de la experiencia, entendida no como simple repetición de actos, sino como vivencia transformadora. Retoman a Jorge Larrosa para afirmar que la experiencia es algo que (te) pasa y al pasar(te) (te) modifica, y a John Dewey para destacar que el aprendizaje significativo surge de la interacción entre el sujeto y su entorno, en un proceso continuo de adaptación y reflexión. Sin embargo, como advierten los mismos autores, no todas las experiencias son formativas: algunas pueden ser dolorosas, excluyentes o invisibilizadas, y solo adquieren sentido cuando se narran, se reflexionan y se problematizan.

Además, también un espacio de coeducación, donde madres, padres, abuelos y hermanos participan en la formación de niñas y niños, muchas veces sin ser conscientes de ello. Pero esta participación no es siempre equitativa: las mujeres han asumido históricamente la doble carga del trabajo doméstico y el acompañamiento

educativo, especialmente en contextos de crisis como la pandemia. Reconocerlo como espacio formativo implica también visibilizar estas tensiones, y promover una corresponsabilidad que cuestione los roles tradicionales y abra paso a formas más justas de aprendizaje compartido.

Este apartado se propone explorar el hogar como espacio formativo a partir de una mirada que entrelaza saberes técnicos transmitidos en la cotidianidad, formas creativas de resolver lo doméstico, experiencias lúdicas que habilitan el aprendizaje social, y procesos de transmisión de valores y normas que configuran la vida familiar. En este entramado, la casa también emerge como un lugar de resistencia, de memoria encarnada, y de tensiones que revelan conflictos generacionales, de género o de autoridad. A través de los testimonios orales recopilados, se reconstruyen las experiencias infantiles en el entorno doméstico, y se articulan con marcos teóricos que permiten comprender la riqueza, complejidad y ambivalencia de estas formas de aprendizaje no escolarizado.

El hogar funcionaba como un espacio formativo donde niñas y niños aprendían a través de la práctica, la observación y la participación en tareas productivas y afectivas. Estas dinámicas, lejos de ser marginales, constituyeron un entramado de saberes que sostuvieron la vida comunitaria y garantizaron la reproducción social.

Esta perspectiva se conecta con la crítica feminista al marxismo, que ha señalado cómo el trabajo doméstico y comunitario ha sido históricamente naturalizado y considerado secundario. En el análisis de Marx, la fábrica aparece como el espacio normativo de producción social, mientras que las actividades de reproducción —cocinar, criar, cuidar, organizar la vida familiar— quedan invisibilizadas. Sin embargo, como se ha planteado desde el movimiento por el salario para el trabajo doméstico, estas tareas son fundamentales para sostener la fuerza de trabajo y, por tanto, para la acumulación capitalista. Reconocerlas como parte de la producción social permite ampliar la mirada sobre los aprendizajes cotidianos y comprender que el hogar y la comunidad son también espacios centrales de formación y transmisión de saberes (Federici, 2018: 43–47).

En conjunto, las experiencias domésticas descritas —desde los aprendizajes implícitos en la convivencia familiar hasta las tensiones en la distribución de roles de cuidado— no pueden entenderse únicamente como prácticas privadas o anecdóticas. Al narrarse y problematizarse, revelan su inscripción en procesos históricos más amplios: la legitimación escolar frente a saberes cotidianos, la reproducción de jerarquías sociales a través del habitus, y el silenciamiento del trabajo de cuidado en la economía política. El hogar aparece entonces como un espacio formativo que, lejos de ser marginal, sostiene la vida comunitaria y se enlaza con dinámicas estructurales de poder, género y producción social. Reconocerlo implica ampliar la mirada sobre la educación y la reproducción, situando lo íntimo en diálogo con lo histórico y lo estructural.

2.1.1 Saberes técnicos, y creatividad cotidiana

En el contexto rural de San Francisco Tlalcilcalpan durante la década de 1940, la casa funcionó como un espacio de formación técnica y cotidiana, donde niñas y niños aprendían habilidades esenciales para la subsistencia y la vida cotidiana. Ante la limitada escolarización formal, los saberes se transmitían a través de la observación, la repetición y la participación directa en las tareas domésticas y productivas. Este aprendizaje informal respondía a las condiciones materiales del entorno, pero también reproducía roles de género y estructuras familiares que moldeaban la subjetividad de quienes crecían en estos espacios.

El aprendizaje en la casa estaba profundamente marcado por la creatividad ante la escasez. En este marco, el testimonio de Esperanza sobre aprender a coser con hojas de maíz en lugar de hilo ilustra cómo la inventiva cotidiana emergía como respuesta directa a la precariedad material. Ella recuerda: “Mi abuelita me enseñó, no teníamos ni hilo y con las hojas del maíz este hacíamos, ahí en la milpa nos sentábamos ya que amarrábamos los animales, y ya este me sentaba yo con ella, me decía: mira hija así se hace esto, pero con la aguja, se hacía, pero más bien con el gancho se hace más bien pero ahorita lo vamos a hacer con la hojita de maíz.” La enseñanza técnica no se daba en condiciones ideales, sino en medio de la milpa, donde la abuela (quien asumió el cuidado de Esperanza tras la muerte de su madre)

convertía los recursos disponibles en herramientas de aprendizaje. El uso de la hoja de maíz como sustituto revela una adaptación ingeniosa, pero también evidencia las limitaciones estructurales que condicionaban el proceso formativo. Esta forma de transmisión del saber, basada en la observación, la improvisación y el vínculo afectivo, no solo enseñaba habilidades concretas, sino que también reforzaba roles de género y formas de subjetividad ligadas al trabajo doméstico y rural.

La transmisión de saberes en el hogar, lejos de ser expresiones atávicas, puede leerse —en diálogo con Thompson (1995:13-28)— como formas históricas de organización cultural que responden a tensiones, necesidades y disputas concretas. Aunque Thompson se refiere al contexto inglés del siglo XVIII, su análisis de la costumbre como campo de contienda permite reconocer que los saberes transmitidos en contextos rurales no son residuos de una tradición estática, sino respuestas situadas que se transforman, se negocian y se reconfiguran en función de las condiciones materiales y afectivas del entorno.

Asunción también aprendió saberes domésticos desde pequeña: “Ah, sí, pues la comida, a coser, a hacer, a tejer, a coser, de máquina. Se usaba mucho la costura de deshilado.”³⁷ Esto revela una formación técnica profundamente ligada al espacio doméstico, donde la enseñanza de la cocina, la costura y el tejido no solo implicaba habilidades concretas, sino también la reproducción de una estética femenina y de un rol social específico. La repetición del verbo “coser” evidencia una memoria corporal del trabajo, en la que las tareas se entrelazan y se naturalizan como parte de la vida cotidiana. La mención del deshilado, técnica artesanal que condensa una estética doméstica aprendida, sugiere una transmisión de saberes que no solo responde a la funcionalidad, sino también a la construcción de lo bello dentro de la casa, reforzando una estética doméstica que se enseñaba junto con la técnica, y que, aunque valiosa, también podía operar como forma de delimitación del rol femenino dentro del orden familiar.

³⁷ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

Como han señalado Borjas y Méndez (2020:28-33) en su análisis sobre el hogar como espacio de aprendizaje, la formación informal en el ámbito doméstico cumple funciones esenciales, especialmente en contextos donde la escuela no logra responder a las necesidades locales. En este sentido, el aprendizaje de Asunción no puede entenderse únicamente como preparación para tareas domésticas, sino como parte de un proceso de socialización que moldea la subjetividad femenina desde edades tempranas. La enseñanza de estos saberes, aunque valiosa, también reproduce estructuras de género que delimitan el horizonte de acción de las niñas, asignándoles responsabilidades específicas dentro del orden familiar. Lejos de idealizar estas formas de transmisión, es necesario reconocer que la transmisión de saberes técnicos en la familia se da en un marco de desigualdad, donde la escuela está ausente o es insuficiente, y donde las mujeres (madres, abuelas, tías) asumen el rol de educadoras sin reconocimiento formal. Así, el testimonio de Asunción permite pensar la pedagogía doméstica³⁸ como espacio de formación, pero también como dispositivo de reproducción social.

La transmisión de saberes en el hogar, lejos de ser una vocación natural femenina, puede leerse como el resultado de procesos históricos que configuraron la domesticidad como norma social. Su análisis de la Inglaterra de los siglos XIX y XX muestra que la figura del ama de casa a tiempo completo fue una construcción impulsada por el capital y los sindicatos, que expulsó gradualmente a las mujeres de las fábricas, instituyó el salario familiar y promovió la idea de que el trabajo doméstico debía realizarse sin remuneración. Aunque se refiere al contexto europeo, esta reflexión permite reconocer que los saberes transmitidos en los hogares rurales no son expresiones atávicas ni meras prolongaciones de una tradición estática, sino

³⁸ La *pedagogía doméstica* se refiere al conjunto de prácticas educativas que ocurren en el entorno familiar, especialmente en el hogar, y que son transmitidas por figuras parentales o cuidadoras. No se limita a la crianza, sino que incluye la formación de valores, habilidades prácticas, roles de género y formas de subjetividad. Autores como Martín Restrepo Mejía ya reflexionaban sobre ella desde principios del siglo XX, reconociendo su papel formativo en la vida cotidiana. Véase: Restrepo Mejía, Martín. *Pedagogía doméstica*. Bogotá: Universidad del Rosario, 1914. Disponible en: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/30291>

parte de un régimen de reproducción social que disciplinó los roles de género y delimitó los horizontes de acción de las mujeres (Federici, 2018: 65–76).

En el caso de los varones, el aprendizaje se vinculaba con el trabajo físico y la autosuficiencia. Jacinto relata: “Mi papá me hizo mis primeros zapatos... había por ahí un pedazo de hule, y no más le ponía ahí una correa así, y otra acá atrás... ya iba yo a la milpa... luego íbamos a Tenancingo y comprábamos de esos guaraches cosidos.”³⁹ Este fragmento revela cómo la casa operaba como un lugar de formación técnica improvisada, donde el saber se transmitía por medio del hacer directo y la resolución de necesidades inmediatas. La fabricación de calzado con materiales reciclados no representa una expresión de creatividad artesanal, sino una respuesta concreta a la escasez. El niño aprende a caminar con lo que hay, y ese aprendizaje se inscribe en una pedagogía del precariado⁴⁰, donde el conocimiento se valida por su funcionalidad y no por su formalización.

La autosuficiencia que se construye en este contexto no es una virtud celebrada, sino una exigencia impuesta por las condiciones materiales. El padre enseña no desde un rol afectivo o pedagógico tradicional, sino como transmisor de saberes útiles para la subsistencia. El espacio doméstico funciona como un entorno de producción y disciplina, donde el niño se forma como sujeto capaz de resolver, fabricar, adaptarse.

Jacinto también relata: “A mí mi papá me enseñó a trabajar la tierra, si me ponían a sembrar, se sembraba con una púa, a rascarla, luego se hacía un hoyito, y luego la echadora iba atrás y le echaba en el hoyito.”⁴¹ Esta escena permite observar cómo el conocimiento técnico se construye como una secuencia corporalizada: rascar con la púa, hacer el hoyo, coordinar con la echadora. Este tipo de enseñanza implica una

³⁹Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

⁴⁰ La pedagogía del precariado es una propuesta desarrollada por David Abril, que reflexiona sobre las prácticas educativas en contextos de vulnerabilidad estructural. Reconoce que el aprendizaje puede surgir en condiciones de precariedad, siempre que se valoren los saberes populares, los vínculos afectivos y la capacidad de agencia de los sujetos. Véase: Abril, D. (2018). Por una pedagogía del precariado. *Rizoma Freireano*, n.º 25. Instituto Paulo Freire de España. Disponible en: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2525/por-una-pedagogia-del-precariado-25>

⁴¹ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

relación estrecha entre cuerpo, herramienta y ritmo productivo. Este aprendizaje no se obtiene en una escuela con libros, sino en el hacer cotidiano, donde el cuerpo infantil se incorpora al ciclo agrícola como parte de una cadena productiva.

Esta formación también configura una masculinidad específica: el niño se forma como trabajador, como sujeto útil, como parte de un engranaje familiar y comunitario. La técnica no se enseña como opción, sino como mandato. Además, se refuerza la división sexual del trabajo: los varones aprenden a sembrar, a usar herramientas, a coordinar tareas físicas, reproduciendo roles que excluyen otras formas de sensibilidad o aprendizaje.

Estas formas de aprendizaje pueden ser comprendidas desde la perspectiva que Rockwell (2007:177-183) propone al analizar la historicidad de las culturas escolares, entendidas como configuraciones dinámicas de saberes, herramientas y discursos que se sedimentan en el tiempo y se reconfiguran en la acción cotidiana. En este marco, el aprendizaje técnico en el hogar no debe ser idealizado como una alternativa educativa, sino problematizado como una respuesta situada ante la ausencia de opciones institucionales. Tal como ocurre en las aulas rurales descritas por Rockwell, donde los maestros integran saberes locales y recursos no prescritos, en el ámbito doméstico también se construyen formas de enseñanza que, aunque valiosas, operan sin reconocimiento formal ni recursos adecuados. Este asume funciones formativas en condiciones de precariedad, y el saber práctico se convierte en una estrategia de adaptación que reproduce desigualdades estructurales.

Juana, por su parte, recuerda cómo aprendió a preparar alimentos en condiciones de escasez: “Agarrábamos una tortilla, y con sal... cortábamos unas habas, y así vamos a saco, con sal y un chile verde, porque no había comidas... nosotros antes no, este molíamos el chile con el metate, para que quedara espesito.”⁴² Esta narración da cuenta de una forma de aprendizaje encarnado en la vida cotidiana, donde la preparación de alimentos se convierte en un gesto de resolución y adaptación. La tortilla con sal, las habas y el chile verde no responden a una tradición culinaria

⁴² Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de marzo de 2025.

formalizada, sino a una lógica de aprovechamiento y conocimiento del entorno. El uso del metate no solo cumple una función técnica, implica una enseñanza sobre el esfuerzo, la constancia y la transformación de lo disponible en alimento suficiente.

Moler el chile para que “quedara espesito” revela una atención al detalle y una búsqueda de textura que se aprende en la repetición y en la observación. Este tipo de saber no se transmite en forma de recetas, sino en gestos, ritmos y decisiones que se incorporan corporalmente desde edades tempranas. La cocina, en este contexto, no es solo espacio de preparación, sino también de formación, donde se enseña a sostener, a cuidar y a resolver.

Estas formas de saber pueden vincularse con lo que Illich (2008:76–126) denomina “saberes vernáculos”: conocimientos que emergen de la experiencia directa y de la interacción con el entorno, sin mediación institucional. No obstante, es necesario reconocer que estos saberes se desarrollan en contextos donde las mujeres asumen responsabilidades domésticas desde la infancia, muchas veces sin reconocimiento ni acompañamiento. En este sentido, el uso del metate no solo implica a aprender a moler, sino también a asumir un rol que exige constancia, atención y entrega cotidiana.

2.1.2 La transmisión de valores y normas en el hogar

Además de los saberes técnicos vinculados al trabajo cotidiano, la casa ha sido también un espacio donde niñas y niños fueron socializados moral y afectivamente. En ausencia de instituciones educativas formales, las familias ejercieron formas de regulación cotidiana a través de códigos implícitos, gestos repetidos y sanciones que moldeaban el comportamiento y las relaciones con la autoridad. Esta dimensión del aprendizaje informal no se expresa en contenidos escolares, sino en disposiciones corporales, afectivas y simbólicas que configuran la subjetividad desde la infancia. A través de los testimonios de mujeres que vivieron su niñez en San Francisco Tlalcalcalpan durante la década de 1940, este apartado analiza cómo la religiosidad, la disciplina familiar, el prestigio social y el control materno operaron como dispositivos pedagógicos que moldearon el carácter, el comportamiento y las expectativas de

género. Lejos de ser homogénea o afectiva por naturaleza, esta formación estuvo marcada por tensiones, silencios y violencias que merecen ser analizadas críticamente.

Durante la década de 1940, México vivía una etapa de transición marcada por la persistencia de estructuras rurales tradicionales y el incipiente avance de los proyectos estatales de modernización educativa. En comunidades como San Francisco Tlalcalcalpan, donde el acceso a instituciones escolares era limitado o nulo, el hogar funcionaba como el principal espacio de socialización. En este escenario, las familias rurales asumieron un papel central en la formación de niñas y niños, no solo en saberes técnicos vinculados al trabajo agrícola, sino también en la transmisión de valores, normas de conducta y formas de relacionarse con la autoridad. Esta transmisión no se daba mediante programas estructurados, sino a través de gestos cotidianos, silenciosos y profundamente corporales. El catolicismo popular, la división sexual del trabajo, el prestigio social y el control materno configuraban un entramado pedagógico informal que moldeaba la subjetividad desde la infancia. Como señala Vázquez Ortiz (2019:16-23), la vida rural ha sido históricamente un espacio de formación integral, donde el aprendizaje se articula con la experiencia, la necesidad y la pertenencia comunitaria, en ausencia de mediaciones institucionales.

La religiosidad doméstica aparece como una fuente de normas que regulaban el comportamiento infantil. Paula recuerda con detalle las costumbres de su madre durante Semana Santa: “Mi mamacita tenía la costumbre de que toda la Semana Santa, no lavamos trastes... nos daba mi mamá el plato y un vaso y una cuchara... cuando terminábamos de comer los volteábamos boca abajo... no se barre, porque es como si estuvieran barriendo a Dios... no barran, no laven trastes... no nos dejaba hacer nada.”⁴³ Esta escena revela cómo las normas religiosas se interiorizaban no a través de explicaciones doctrinales, sino mediante prácticas corporales repetidas, silencios y prohibiciones cotidianas. La madre no enseña mediante sermones, sino

⁴³ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

mediante gestos que delimitan lo que se puede y no se puede hacer. El acto de voltear el plato, de no barrer, de no lavar, se convierte en una forma de disciplina ritualizada que organiza el tiempo, el cuerpo y la conducta infantil en torno a una lógica de respeto, recogimiento y obediencia religiosa.

Estas formas de transmisión configuran una moral encarnada, donde el respeto no se discute, sino que se ejecuta. La religiosidad estructura el calendario doméstico y moldea formas de comportamiento que se interiorizan desde la infancia, a través de la obediencia, la contención y la vigilancia de sí.

Lo relatado por Paula no es una experiencia excepcional dentro de los testimonios recogidos. Otras mujeres entrevistadas también evocan cómo la religiosidad estructuraba su infancia mediante normas no negociables y conductas corporales que delimitaban el comportamiento aceptable. Estas vivencias muestran que el aprendizaje moral en el hogar no se daba en abstracto, sino en actos cotidianos que organizaban el tiempo, el cuerpo y el espacio doméstico. La repetición de gestos — como no barrer o lavar, guardar silencio— se convertía en una forma de pedagogía encarnada⁴⁴, donde el respeto se aprendía sin palabras, pero con consecuencias tangibles. En este sentido, las voces recogidas permiten reconstruir una educación informal profundamente marcada por una figura materna que, desde su rol central en la organización doméstica, ejercía normas de regulación afectiva y simbólica. La sacralización del deber, la vigilancia cotidiana y la repetición ritualizada de ciertas rutinas moldearon la subjetividad femenina desde edades tempranas.

Más que asumir estas expresiones como manifestaciones de “devoción familiar” o “tradición espiritual”, es necesario reconocer que también reproducen estructuras de autoridad que limitan la agencia infantil. La madre, como figura normativa, transmite valores que no se negocian, y el niño aprende a comportarse no por comprensión, sino por repetición y temor a transgredir. La religiosidad, en este

⁴⁴ Se entiende aquí por pedagogía encarnada aquella forma de aprendizaje que se inscribe en el cuerpo y en la experiencia vivida, donde los gestos, los silencios y las prácticas cotidianas configuran la subjetividad. Véase Barreda Ortega, M. I. (2019). *Hacia una pedagogía encarnada. Cuerpo y alteridad en la educación*. Universidad de Sevilla.

sentido, opera como dispositivo de control, pero también como marco de sentido que organiza la vida doméstica.

Este tipo de formación moral, aunque no institucionalizada, tiene efectos duraderos en la construcción de la subjetividad. El respeto, la obediencia y la contención no se enseñan como virtudes abstractas, sino como prácticas concretas que se ejercen en el cuerpo, en el gesto, en el silencio. La familia, no solo transmite saberes técnicos, sino también formas de estar en el mundo, de relacionarse con la autoridad, de comprender el tiempo y el deber. Recuperar estos testimonios permite visibilizar cómo la educación informal moldea no solo lo que se sabe (como sembrar, cocinar o guardar silencio en Semana Santa, etc.), sino también lo que se siente (la vergüenza ante el desacato, el miedo al castigo, el orgullo por cumplir con el deber, etc.), lo que se teme (la desaprobación materna, el juicio religioso, la pérdida del prestigio, etc.) y lo que se espera (ser obediente, ser útil, ser reconocido dentro de las dinámicas familiares y comunitarias que estructuran la vida cotidiana).

Si la religiosidad doméstica operaba como un dispositivo de control simbólico, la disciplina familiar se expresó de forma más directa y corporal, especialmente en contextos de precariedad afectiva y ausencia masculina. En los testimonios de mujeres que vivieron su infancia en hogares marcados por la exigencia y el castigo, la figura materna aparece como eje normativo, portadora de una pedagogía que no apelaba al diálogo, sino a la corrección física y la vigilancia constante.

La disciplina familiar también se manifiesta en los testimonios de Rosa, quien vivió una infancia marcada por la ausencia paterna y la severidad materna: “Pues mi vida de chica fue bien triste. Como mi papá no estaba, mi hermano y mi mamá me pegaban mucho; si hacía algo mal o no lo hacía como decían, pues me iba mal ... Antes así eran las mamás, bien estrictas, y a uno le tocaba ayudar, así era en esos tiempos.”⁴⁵ Su voz reconstruye una infancia atravesada por el trabajo doméstico y la responsabilidad familiar: desde pequeña lavaba, hacía tortillas y cuidaba a sus hermanos, mientras su madre se dedicaba a la costura. Su escolaridad fue breve,

⁴⁵ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

apenas hasta segundo grado en una escuela improvisada en la casa de Don Zacarías, pero más tarde encontró en la Acción Católica un espacio de aprendizaje y comunidad, donde aprendió a leer, escribir y coser. Fue allí donde también vivió momentos de refugio, especialmente cuando el sacerdote la resguardó en la iglesia para protegerla de los maltratos de su madre antes de su boda.

Este relato revela una pedagogía del castigo, entendida como una didáctica que transmite códigos sociales mediante la sanción física y la corrección directa, tal como plantea Carlos G. Wernicke (2000). En este contexto, la figura materna, en ausencia del padre, se convierte en eje de control, y la autoridad se ejerce sin mediaciones afectivas ni explicaciones. La obediencia no se negocia, se exige; y el error no se corrige con palabras, sino con golpes. Esta forma de disciplina, lejos de ser excepcional, aparece como parte de una estructura familiar donde el castigo corporal se naturaliza como método educativo.

Desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que esta pedagogía no solo transmite normas explícitas, sino que configura disposiciones duraderas en el sujeto mediante rutinas cotidianas que se repiten y sedimentan en el cuerpo y la conciencia. Siguiendo a Bourdieu (2007:184-189), estas dinámicas familiares no requieren reglas formales para orientar la acción: el sujeto aprende a anticipar el castigo, a evitar el error, a cumplir con lo esperado, no por comprensión racional, sino por la interiorización afectiva del temor. La disciplina, entonces, no se impone desde fuera, sino que se inscribe en el cuerpo infantil como historia hecha carne, como memoria social que orienta la acción sin necesidad de conciencia reflexiva. El habitus organiza la conducta desde dentro, reproduciendo jerarquías sin coerción explícita y actualizándose constantemente en la experiencia. Así, el hogar se convierte en un espacio de reproducción simbólica, donde el poder opera de manera difusa pero eficaz, legitimando lo instituido a través de lo incorporado, y moldeando la subjetividad mediante una pedagogía afectiva que naturaliza lo probable, excluye lo impensable y perpetúa las condiciones sociales que le dieron origen.

La narrativa de Rosa permite visibilizar cómo la autoridad materna, en contextos de ausencia masculina, se intensifica como mecanismo de control. La madre no solo

cuida, sino que vigila, sanciona y exige. Esta figura, a menudo idealizada en discursos tradicionales, aparece aquí como portadora de una carga emocional y disciplinaria que recae sobre las hijas. La frase “así era en esos tiempos” no justifica la violencia, pero sí la sitúa como parte de un orden social donde el castigo se entendía como corrección, y la ayuda doméstica como obligación ineludible.

Es importante abordar estos procesos con una mirada crítica que evite tanto su idealización como su descalificación automática. Más que clasificarlas de forma general como “educación tradicional” (entendida aquí no como modelo escolar, sino como un conjunto de aprendizajes transmitidos en la vida doméstica a través de gestos mínimos, silencios ritualizados y rutinas afectivas) o como simples expresiones de autoridad cultural, resulta más útil analizarlas en función de los vínculos familiares concretos en los que se inscriben. En los testimonios recogidos, el afecto, la exigencia y el control no aparecen como dimensiones separadas, sino como elementos que coexisten en la vida cotidiana, configurando formas de crianza que responden a contextos de escasez, religiosidad popular y roles de género profundamente arraigados.

La cultura popular no debe ser idealizada como refugio armónico, sino analizada en su complejidad, como espacio donde se negocian poder, afecto y subordinación. El hogar, lejos de ser un escenario de ternura incondicional, funcionó como dispositivo normativo donde se reproducían jerarquías, se sancionaban desviaciones y se moldeaban subjetividades ajustadas a las exigencias del linaje. Recuperar estos testimonios implica reconocer que la educación informal no se dio en clave de acompañamiento puro, sino también de vigilancia, exclusión y dolor.

Lo que está en juego es la configuración de subjetividades marcadas por la obediencia, la contención y la anticipación del error, en un contexto donde el aprendizaje se daba bajo vigilancia constante. Recuperar estos testimonios no implica juzgar a quienes ejercieron la disciplina, sino comprender las condiciones sociales, emocionales y estructurales que la hicieron posible. Al hacerlo, se abre espacio para pensar otras pedagogías posibles: aquellas que reconocen el cuerpo como lugar de aprendizaje, que promueven el diálogo en lugar del castigo, que valoran la escucha

como forma de cuidado, y que integran los saberes contruidos en las familias sin deslegitimarlos. Se trata de pedagogías más conscientes de sus efectos, más sensibles a las experiencias infantiles, y más comprometidas con el reconocimiento de la diversidad afectiva y cultural que atraviesa la crianza.

En San Francisco Tlalcilcalpan, como en muchas comunidades rurales del México de mediados del siglo XX, el hogar funcionó como un espacio formativo donde niñas y niños aprendían no solo a trabajar, obedecer o rezar, sino también a comprender su lugar dentro del orden familiar y comunitario. Junto con los mecanismos de control doméstico ya abordados, la transmisión de valores también se dio a través de gestos simbólicos que proyectaban expectativas sobre el futuro, especialmente en relación con el género, el prestigio y el matrimonio. En este contexto, ciertos rituales familiares —como las fiestas, los regalos o las presentaciones públicas— funcionaban como dispositivos pedagógicos que enseñaban qué se valoraba, cómo debía comportarse cada género y qué lugar ocupaba cada miembro dentro de la estructura social.

El prestigio social influía directamente en la transmisión de valores, como lo muestra la memoria de Rosa, quien recuerda cómo su padre, ausente durante gran parte de su infancia, regresó al pueblo exclusivamente para organizarle una fiesta de quince años “Papá era uno de los más ricos de aquí en San Francisco... me hizo una fiesta bien grande... fui de las primeras en el pueblo en tener una fiesta así... mi papá solo regresó para hacerme esa fiesta.”⁴⁶

Este relato revela una práctica cargada de simbolismo: la organización de la fiesta no solo como gesto afectivo, sino como acto de distinción social. El regreso del padre no se da para restablecer vínculos cotidianos, sino para marcar públicamente el valor de su hija en función de su propio estatus. La celebración, en este contexto, no es solo un evento familiar, sino un ritual de presentación, donde se exhibe la feminidad, la obediencia y la pertenencia familiar ante la comunidad.

⁴⁶ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

Leído en clave analítica, este gesto puede entenderse como parte de un proceso formativo no verbal, donde el reconocimiento social se vincula con la capacidad de representar ciertos ideales de género. La hija no es celebrada por sus saberes, por su autonomía o por su trayectoria, sino por su capacidad de encarnar un modelo femenino aceptable: bella, presentada, vinculada a un padre con prestigio. La fiesta, entonces, funciona como dispositivo de legitimación, donde se refuerzan jerarquías familiares y se proyectan expectativas sobre el futuro matrimonial.

Esta práctica revela cómo el capital económico puede convertirse en capital simbólico, como plantea Bourdieu (2007:189-193), pero no sin efectos en la subjetividad de quienes participan. El gasto en la fiesta no se limita al consumo: funciona como inversión en prestigio, en imagen, en posición social dentro de la comunidad. En este proceso, la figura de la hija es convocada como portadora de ese prestigio, y su cuerpo, su vestimenta y su presencia en el evento operan como signos que comunican poder, pertenencia y distinción. Sin embargo, esta lógica también delimita formas de reconocimiento posibles, inscribiendo en lo femenino una carga representacional que puede invisibilizar la vivencia, el deseo o la contradicción. Lo simbólico, aquí, no es neutro: reproduce jerarquías, legitima lo instituido y naturaliza la desigualdad bajo el lenguaje del honor y la celebración.

El hecho de que Rosa fuera “de las primeras en el pueblo en tener una fiesta así” no solo marca una novedad, sino una ruptura en las formas tradicionales de transición femenina, donde el ritual se institucionaliza como mecanismo de control y visibilidad. En este contexto, el capital simbólico opera como una forma de reconocimiento social que oculta su raíz económica: la fiesta no solo celebra, sino que clasifica, jerarquiza y legitima. Tal como señala Bourdieu, el capital simbólico es ese capital económico reconvertido, legitimado por la creencia colectiva, que permite a las familias exhibir su fuerza material y moral sin que se perciba como ostentación, sino como honor. Así, la celebración se convierte en un acto performativo que refuerza la posición del linaje en el campo social, movilizando redes, alianzas y memorias compartidas que consolidan la reputación familiar. La visibilidad de la joven no es inocente: es una puesta en escena del crédito social acumulado, una inversión en el futuro matrimonial,

y una forma de asegurar la continuidad del prestigio en un mercado simbólico donde el honor, la distinción y la respetabilidad son recursos estratégicos.

Es importante no leer este gesto como simple expresión de afecto tardío, sino como parte de una lógica patriarcal donde el reconocimiento se da en función de la exhibición. El padre no regresa para acompañar, sino para presentar; no para compartir, sino para marcar. La fiesta, en este sentido, no solo celebra, sino también delimita: establece qué se espera de la hija, cómo debe comportarse, y qué lugar ocupa dentro del orden familiar y comunitario.

Este registro oral permite ampliar la mirada sobre la educación informal en el hogar, reconociendo que los valores no solo se transmiten en el trabajo o en la corrección, sino también en los rituales que definen lo visible, lo celebrable y lo deseable. La subjetividad femenina, en este contexto, se configura entre el afecto y la exhibición, entre el reconocimiento y la expectativa. Analizar estos procesos permite comprender cómo, incluso en sus expresiones festivas, reproduce estructuras de género y clase que moldean profundamente las formas de ser, de estar y de ser vistas en la comunidad.

Sin embargo, el reconocimiento público que Rosa recibió en su fiesta de quince años no se sostuvo cuando sus decisiones personales desafiaron las expectativas familiares. Su reflexión posterior revela cómo el prestigio y la obediencia están profundamente entrelazados en la lógica doméstica: “Cuando mi papá aceptó el matrimonio, perdí todos los derechos en la casa de mis papás. Ya no era nadie en mi propia casa... mis hermanitos ahora tenían que vigilarme... mi mamá fue muy dura conmigo.”⁴⁷

La voz narrativa de Rosa revela con claridad cómo el espacio doméstico, además de ser formativo, puede convertirse en lugar de exclusión y sanción. La decisión de casarse con alguien que no cumplía con las expectativas sociales y económicas de la familia activa una serie de mecanismos disciplinarios que no se expresan en

⁴⁷ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 21 de agosto de 2023.

castigos físicos, sino en formas de control simbólico: pérdida de derechos, vigilancia constante, endurecimiento afectivo. El hogar, que antes funcionaba como espacio de pertenencia, se transforma en escenario de desapropiación, donde la hija deja de ser reconocida como parte legítima del núcleo familiar.

Esta experiencia permite pensar el hogar como institución normativa, donde las decisiones individuales son evaluadas en función del orden social establecido. El matrimonio con un joven pobre no solo representa una elección afectiva, sino una transgresión al modelo de prestigio que el padre había proyectado en la fiesta de quince años. La sanción no se da por el acto en sí, sino por lo que representa: una ruptura con la lógica de distinción, una amenaza al capital simbólico familiar.

Como plantea Bourdieu (2007:160:174), estas estructuras incorporadas sancionan desviaciones incluso en el ámbito íntimo. Esta sanción se inscribe en el cuerpo y en la memoria como parte de una pedagogía afectiva, entendida aquí como un proceso formativo que opera mediante vínculos emocionales, expectativas familiares y sanciones simbólicas, regulando el deseo y naturalizando la obediencia. Tal como señala Arufe-Giráldez et al. (2025:3-8), esta pedagogía atiende a dimensiones como la empatía, la autoestima y la comunicación interpersonal, y aunque ha sido estudiada principalmente en contextos escolares, sus mecanismos también se activan en espacios domésticos, donde el afecto se convierte en dispositivo normativo.

El hogar produce subjetividades ajustadas a las exigencias del campo familiar, actualizando disposiciones que, como señala Bourdieu (2007:165-173), legitiman lo probable y excluyen lo impensable —como la unión con alguien que no encarne el prestigio esperado. En este espacio, el amor puede vivirse como desobediencia y la elección como amenaza, pues los afectos no escapan a la lógica de reproducción simbólica. La sanción no opera únicamente como juicio moral, sino como mecanismo estructural que preserva el capital acumulado —económico, simbólico y afectivo— mediante la regulación de vínculos, expectativas y deseos. Así, este espacio no solo transmite normas, sino que configura horizontes de posibilidad, naturalizando lo esperable y silenciando lo que no encaja en la narrativa del grupo.

La vigilancia por parte de los hermanos y la dureza materna configuran un entorno disciplinario donde el aprendizaje se da por pérdida, por dolor y por aislamiento. Rosa no es expulsada físicamente, pero sí despojada de reconocimiento, de afecto y de autonomía. Esta forma de control revela cómo la autoridad familiar puede operar de manera silenciosa, emocional y estructural, marcando profundamente la subjetividad femenina. La frase “ya no era nadie en mi propia casa” no solo expresa tristeza, sino una transformación radical del lugar que la hija ocupa en el orden doméstico: de figura central a presencia deslegitimada, de sujeto reconocido a cuerpo silenciado.

Finalmente, Rosa expresa su tristeza ante la falta de orientación emocional: “Pensaba que al casarme mi mamá me iba a dar consejos... pero fue, al contrario. Solo se dedicó a vigilar que no me llevara nada y a pegarme más.”⁴⁸ Este relato revela una fractura profunda en la relación madre-hija, donde el tránsito hacia la vida adulta no está acompañado por guía, afecto ni reconocimiento. La expectativa de recibir consejos —de ser orientada, escuchada, preparada para una nueva etapa— se ve frustrada por una respuesta disciplinaria que intensifica el control y la violencia. La madre, en lugar de asumir un rol pedagógico afectivo, se posiciona como vigilante, como guardiana de los bienes materiales y del orden familiar, negando a la hija el acompañamiento emocional que esperaba.

Esta: ausencia de consejo puede leerse como una ruptura en la cadena pedagógica familiar. Como señala González Ortiz (2013:499-502), el hogar es la primera instancia de socialización e internalización cultural, donde los niños aprenden sus roles sociales y sus posibilidades futuras. En este caso, la falta de guía emocional impide la construcción de una subjetividad segura, y el aprendizaje se da desde la carencia, desde el desencuentro, desde la negación. La hija no aprende a ser esposa, adulta o autónoma mediante el diálogo, sino mediante el castigo y la vigilancia.

Este tipo de experiencia revela que la educación informal en la casa no siempre se da en clave de acompañamiento o afecto. También puede estar marcada por silencios, omisiones y rechazos que configuran subjetividades vulnerables, inseguras

⁴⁸ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto 2023.

y fragmentadas. La expectativa de consejo no es solo deseo de orientación, sino búsqueda de reconocimiento, de validación, de continuidad en el vínculo materno. Su ausencia no solo duele, sino que desestructura: deja a la hija sin referentes, sin herramientas simbólicas para enfrentar el cambio.

La frase “solo se dedicó a vigilar que no me llevara nada” introduce además una dimensión material en el conflicto, donde el control no solo es emocional, sino patrimonial. La madre no acompaña, sino que protege lo que considera suyo, reforzando una lógica de propiedad y exclusión que atraviesa el vínculo familiar. El castigo físico, en este contexto, no es solo corrección, sino expresión de una ruptura afectiva que se traduce en violencia.

Recuperar esta memoria oral permite visibilizar que la educación informal en el hogar rural no es homogénea ni necesariamente afectiva. También se aprende desde el dolor, desde la ausencia, desde el desencuentro. La falta de consejo materno no es un detalle menor, sino una señal de cómo las relaciones familiares pueden fallar en su función formativa, dejando a las mujeres jóvenes en situaciones de vulnerabilidad emocional y simbólica justo en momentos clave de transición.

La transmisión de valores y normas en el hogar se dio a través de acciones cotidianas, gestos simbólicos y sanciones afectivas que moldearon profundamente la subjetividad femenina. Estos relatos revelan cómo el prestigio, la obediencia y el control se entrelazaron en una pedagogía doméstica que enseñaba tanto por lo que se celebraba como por lo que se castigaba. Desde la fiesta de quince años como acto de distinción, hasta la vigilancia posterior al matrimonio y la ausencia de consejo materno, se configura un aprendizaje informal marcado por el afecto truncado, la exclusión y la tensión. Lejos de ser solo espacio de cuidado, operó como escenario de reproducción de estructuras de género y clase, donde las mujeres aprendieron a ser vistas, corregidas y silenciadas, muchas veces desde el dolor y la carencia emocional.

En conjunto, los testimonios analizados en este apartado permiten comprender que el hogar funcionó como un espacio de formación atravesado por la religiosidad,

el trabajo, la disciplina y las expectativas de género. Allí se enseñaron saberes prácticos —como cocinar, rezar o servir—, pero también se transmitieron valores que definieron lo deseable, lo permitido y lo sancionable. La educación informal en este espacio no fue homogénea ni necesariamente afectiva: se dio entre gestos de cuidado y actos de control, entre rituales de prestigio y silencios que desestructuraban. Recuperar estas voces implica desmontar lecturas idealizadas de la vida doméstica rural y visibilizar cómo, en ese espacio íntimo, se reprodujeron estructuras de poder que siguen resonando en la memoria de quienes las vivieron.

Esta constatación permite reconocer que la enseñanza doméstica no se limitaba a habilidades técnicas, sino que también implicaba la transmisión de valores, normas y formas de disciplina que orientaban la vida cotidiana y reforzaban jerarquías de género.

La enseñanza de estos valores y normas en el ámbito doméstico no solo orientaba la conducta cotidiana, sino que también reproducía jerarquías de género y formas de disciplina social que aseguraban la continuidad del orden familiar y comunitario. Esta perspectiva se conecta con la crítica feminista al marxismo, que ha señalado cómo el trabajo doméstico y comunitario ha sido históricamente naturalizado y considerado secundario. En el análisis de Marx, la fábrica aparece como el espacio normativo de producción social, mientras que las actividades de reproducción —cocinar, criar, cuidar, organizar la vida familiar— quedan invisibilizadas. Sin embargo, como se ha planteado desde el movimiento por el salario para el trabajo doméstico, estas tareas son fundamentales para sostener la fuerza de trabajo y, por tanto, para la acumulación capitalista. Reconocerlas como parte de la producción social permite ampliar la mirada sobre los aprendizajes cotidianos y comprender que el hogar y la comunidad son también espacios centrales de formación y transmisión de saberes (Federici, 2018: 77–86).

2.1.3 El juego como espacio de aprendizaje social

En los entornos familiares de San Francisco Tlalcilcalpan durante la década de 1940, el juego infantil no era una actividad separada de la vida cotidiana, ni una

práctica asociada exclusivamente al ocio. Por el contrario, el juego emergía como una forma de aprendizaje social, técnico y afectivo, profundamente vinculada al entorno material, a la creatividad y a la imitación de los adultos. En ausencia de juguetes industrializados o espacios escolares diseñados para el esparcimiento, niñas y niños transformaban elementos naturales en recursos lúdicos, desarrollando habilidades cognitivas, sociales y emocionales mientras exploraban roles, normas y valores compartidos.

Padilla Arroyo (2007:185-186) reconstruye la memoria infantil a partir de experiencias lúdicas en vecindades, calles y campos. Para él, el juego no es una actividad marginal ni desvinculada de la formación, sino una forma de apropiación del entorno, donde la imaginación y la corporalidad configuran saberes que se incorporan sin mediación escolar. En su análisis, el paisaje, los objetos y los gestos se convierten en materia pedagógica, revelando que “la infancia se forma en la experiencia, no en la instrucción”. Esta perspectiva permite legitimar el juego como archivo de saberes, donde lo cotidiano se convierte en espacio formativo.

La memoria de Paula Salgado Guadarrama, mujer de 80 años, ofrece una mirada entrañable y detallada sobre cómo el juego infantil se entrelazaba con el aprendizaje cotidiano. Su infancia transcurrió cerca del cerro del Murciélago, en la calle Fresnos, entre milpas y casas dispersas, un entorno donde el juego reproducía las tareas adultas y se convertía en práctica formativa. “Pues me ponía jugar yo con mis hermanos, con mi hermana que fue la única con la que me crecí, que nos poníamos a hacer tortillitas, de lodo las tortillas, por eso nos enseñamos a hacer las tortillas, hacíamos los muñecos de barro, nos poníamos a jugar, que a las comadritas y quien sabe que tanto hacíamos antes, se juntaba uno a jugar y ¿qué tenía uno de juguetes? Nada, pues no había nada, nomás lo que juntaba...”⁴⁹ Este relato revela que el juego no era una actividad desvinculada de la vida doméstica, sino una práctica formativa que reproducía tareas adultas, especialmente aquellas asociadas al rol femenino. Las tortillitas de lodo y los muñecos de barro no eran simples objetos lúdicos, sino

⁴⁹ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

representaciones materiales de saberes técnicos y afectivos que las niñas comenzaban a incorporar desde edades tempranas. El juego, en este contexto, funcionaba como un espacio de ensayo, donde se exploraban gestos, ritmos y responsabilidades que más tarde serían exigidos en la vida adulta.

La voz de Paula reconstruye también una infancia marcada por la pobreza estructural y la ausencia de escolarización. Desde pequeña acompañaba a su padre a sembrar y escardar, y más tarde inició su vida laboral como tortillera en el mercado “16 de septiembre”, gracias a los siete cuartillos de maíz que le daba su padre. Su relato está lleno de imágenes de esfuerzo cotidiano (el chiquihuite cargado de tortillas, el maíz desgranado, los frijolitos contados como juego y aprendizaje), que muestran cómo los aprendizajes domésticos y comunitarios se transmitían en el hogar y en la vida colectiva. También conserva prácticas religiosas, como el cuidado de la capilla y las costumbres de Semana Santa, que refuerzan la continuidad entre la memoria del pasado y las dinámicas familiares actuales. La entrevista, realizada en el comedor de su casa, se convirtió en un espacio donde las memorias se enlazaron con el presente, revelando cómo la creatividad infantil, el trabajo cotidiano y la religiosidad formaron parte de un mismo tejido comunitario.

La ausencia de juguetes industrializados no debe interpretarse como una carencia que se compensa con “ingenio infantil”, sino como una condición estructural que obliga a las niñas y niños a construir sus propios recursos a partir de lo disponible. Esta creatividad no es una virtud celebrada, sino una respuesta obligada ante la falta de acceso a bienes de consumo. En este sentido, el juego revela tanto la capacidad de adaptación como las limitaciones materiales que configuran la infancia rural.

Además, el relato de Paula muestra cómo el juego refuerza la división sexual del trabajo desde la infancia. Las niñas juegan a hacer tortillas, a cuidar muñecos, a ser comadritas: roles que reproducen el modelo femenino de cuidado, domesticidad y subordinación. Aunque el juego permite reinterpretar y negociar estos roles —como señala Corsaro (2017:8-17), al entender el juego como participación activa en la cultura adulta—, también funciona como dispositivo de socialización que naturaliza las tareas asignadas por género.

Padilla Arroyo (2007:194-197) también advierte que los juegos infantiles reproducen estructuras sociales, especialmente aquellas vinculadas al género, la clase y el trabajo. En su reconstrucción de memorias, las niñas aparecen jugando a cocinar, coser o cuidar, mientras los niños asumen roles de fuerza, movilidad o producción. Esta distribución no es impuesta explícitamente, pero emerge como parte de una pedagogía silenciosa, donde el juego funciona como ensayo de los mandatos sociales que más tarde se exigirán en la vida adulta. Así, el juego no solo refleja la cultura, sino que la anticipa y la reproduce, configurando disposiciones corporales y afectivas desde edades tempranas.

El juego infantil en este contexto puede ser leído como una práctica formativa no reconocida que transmite valores, normas y saberes técnicos, pero también como una práctica que reproduce desigualdades. No se trata de idealizar la infancia rural como “creativa” o “resiliente”, sino de reconocer que el juego, aun siendo espacio de exploración, está condicionado por estructuras materiales, familiares y culturales que delimitan lo que se aprende, cómo se aprende y quién enseña.

Además, Paula describe cómo el juego permitía el desarrollo de habilidades cognitivas, como el conteo y la negociación: “Contábamos uno el maicito los frijolitos, ‘ahí manita, tú tienes tantos frijolitos, yo tengo menos, dame, dame unos frijolitos’ y ya empezaba uno a contar, a contar los frijolitos, y ya nos enseñábamos a contar...”⁵⁰ Este fragmento revela que el juego infantil no solo reproducía tareas adultas, sino que también funcionaba como espacio de aprendizaje técnico, en este caso vinculado al pensamiento matemático. El conteo de frijoles y maíz, lejos de ser una actividad escolar formal, emerge como una práctica espontánea entre pares, donde el conocimiento se construye en la interacción, el diálogo y la negociación. La escena descrita por Paula no responde a una intención pedagógica explícita, sino a una lógica de juego que, sin proponérselo, activa procesos de razonamiento, comparación y cálculo.

⁵⁰ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

Este tipo de aprendizaje no debe interpretarse como una muestra de “ingenio infantil” frente a la falta de recursos, sino como evidencia de cómo las niñas y niños desarrollan habilidades cognitivas en contextos donde el acceso a educación formal es limitado o diferido. El uso de frijoles como unidades de conteo no es una metáfora de creatividad, sino una adaptación concreta a las condiciones materiales del entorno. El juego, en este sentido, encarna lo que Lave y Wenger (1991:29-30) denominan aprendizaje situado: una forma de aprender que se construye en estrecha relación con el entorno social, cultural y material, mediante la participación activa en tareas compartidas dentro de comunidades. El conocimiento no se transmite de manera abstracta, sino que emerge de la experiencia compartida, transformando tanto la comprensión como la identidad de quienes lo ejercen.

Como señala Vygotsky (1978:92-104), el juego permite a los niños situarse en zonas de desarrollo próximo, es decir, espacios donde ensayan habilidades que aún no dominan, pero que pueden adquirir mediante la colaboración. Sin embargo, es importante no idealizar esta forma de aprendizaje como equivalente a la escolarización formal. Aunque el juego activa procesos cognitivos relevantes, también está condicionado por las estructuras familiares, los roles de género y las limitaciones materiales que configuran la infancia rural. En este caso, el conteo no ocurre en un aula, sino en el patio, con frijoles, entre hermanas, en medio de tareas domésticas que ya se empiezan a asumir.

Esta experiencia muestra que el aprendizaje infantil en contextos rurales no está ausente, pero sí distribuido de manera desigual, fragmentado y muchas veces invisibilizado. El juego, aunque valioso, no sustituye la escuela; más bien, revela cómo las niñas y niños aprenden en los márgenes, en espacios no reconocidos, y bajo condiciones que exigen atención crítica más allá de la nostalgia o la idealización.

La dimensión estética y afectiva también está presente en el relato de Paula: “Lo que nos gustaba mucho era hacer huacales de las mazorcas, cuando eran de las mazorcas rojas, negras, blancas, amarillas, nos poníamos a alzarlos... nos poníamos

a pelear por las mazorcas... con el maíz que levantaba mi papá...”⁵¹ Esta experiencia revela una forma de juego profundamente vinculada al entorno agrícola y a los ciclos productivos familiares. Las mazorcas no son solo objetos lúdicos, sino elementos cargados de significado: representan el trabajo del padre, la cosecha compartida, la diversidad cromática del maíz, y la posibilidad de apropiación simbólica por parte de las niñas. El acto de “alzarlas” y “pelear por ellas” no se limita a una dinámica recreativa, sino que expresa una relación directa con los bienes comunes, donde el juego se convierte en forma de participación en la vida productiva del hogar.

La elección de mazorcas de distintos colores sugiere una sensibilidad estética que se aprende en la práctica, no como parte de una educación artística formal, sino como resultado de la observación, la selección y el deseo de intervenir en el entorno. Esta dimensión estética no debe interpretarse como expresión de “belleza natural” o “inocencia infantil”, sino como parte de una pedagogía material, donde el color, la forma y la textura se convierten en criterios de valor y disputa. El juego, en este caso, activa sentidos de pertenencia, competencia y afecto, todos ellos ligados a la experiencia agrícola familiar.

En contextos rurales, el juego cumple una función de mediación cultural, permitiendo que los niños se relacionen con su entorno desde la afectividad, la estética y la práctica. Sin embargo, esta experiencia lúdica no ocurre en un vacío: aunque el juego facilita la apropiación simbólica del mundo, también está condicionado por las estructuras familiares y por la distribución desigual de los bienes. Las mazorcas que se levantan no son propias, sino parte del trabajo adulto; el juego ocurre en los márgenes de la producción, y la disputa por los colores revela tanto deseo como limitación. Lo lúdico, entonces, no es solo expresión de libertad, sino también una forma de aprendizaje situado, donde el cuerpo infantil se forma en la tensión entre lo permitido y lo restringido, entre lo imaginado y lo impuesto.

Este tipo de juego puede entenderse como una forma de aprendizaje situada, donde las niñas incorporan saberes sobre el entorno, el valor de los objetos, y las

⁵¹ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

dinámicas de acceso y restricción. Aunque se presenta como espacio de exploración, está atravesado por relaciones de poder, por mandatos de género, y por una economía doméstica que delimita lo que se puede tocar, disputar y transformar.

Finalmente, Paula reflexiona sobre la diferencia entre el pasado y el presente: “Antes no había nada, ni un muñequito, ni nada que tuviéramos... ahora ya hay muchas cositas pa’ jugar... antes nada, no había nada.”⁵² Esta comparación entre épocas revela una conciencia histórica sobre las condiciones materiales que marcaron la infancia rural. La ausencia de juguetes no se menciona como una carencia traumática, pero tampoco como una virtud; más bien, se enuncia como un hecho que delimita el tipo de juego posible. La frase “no había nada” se repite con énfasis, no para lamentar, sino para señalar una diferencia estructural entre generaciones. La reflexión narrativa no idealiza el pasado, pero tampoco lo victimiza: lo sitúa como un tiempo donde el juego se construía desde lo disponible, en diálogo con el entorno y con los otros.

Esta reflexión permite pensar el juego como una práctica situada históricamente, donde el aprendizaje no dependía de objetos manufacturados, sino de la capacidad de transformar lo cotidiano en experiencia compartida. Sin embargo, es importante no interpretar esta creatividad como una forma de compensación virtuosa frente a la escasez. La falta de juguetes no potenciaba el aprendizaje por sí misma; lo que lo hacía posible era la interacción, la observación, la imitación y la participación activa en la vida familiar. El juego no sustituía la escuela ni los recursos educativos, pero funcionaba como espacio de formación en los márgenes, donde las niñas aprendían a narrar, a negociar y a vincularse.

Como señala Sutton-Smith (1997:148-170), el juego tiene una función narrativa: permite a los niños construir historias compartidas, negociar significados y establecer vínculos afectivos que perduran en la memoria. En el caso de Paula, esta función se manifiesta en la forma en que recuerda el juego como parte de una experiencia colectiva, marcada por la escasez, pero también por la interacción constante con su

⁵² Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

hermana, con los materiales del entorno y con las dinámicas familiares. El juego, entonces, no es solo recuerdo, sino también archivo: una forma de conservar y transmitir saberes, emociones y relaciones que no fueron registradas por la escuela ni por las instituciones formales.

Este tipo de relato invita a pensar el juego infantil como práctica formativa situada, atravesada por condiciones materiales, relaciones de género y estructuras familiares. No se trata de comparar el pasado con el presente en términos de pérdida o ganancia, sino de reconocer que cada contexto produce formas distintas de aprender, jugar y recordar, todas ellas dignas de análisis crítico y de reconocimiento histórico.

El juego en el hogar fue una forma de aprendizaje integral, donde niñas y niños desarrollaban habilidades técnicas, cognitivas, sociales y afectivas a partir de la interacción con su entorno y con sus pares. Lejos de ser una actividad marginal o meramente recreativa, el juego permitía construir saberes en la acción en la imaginación y en la repetición de gestos cotidianos. Al hacer tortillitas de lodo, contar frijoles, moldear muñecos de barro o disputar mazorcas por su color, las niñas no solo ensayaban roles sociales, sino que incorporaban conocimientos sobre el cuerpo, el trabajo, la estética y la negociación. Estas experiencias, aunque no formalizadas ni reconocidas institucionalmente, constituían verdaderos procesos de formación, profundamente situados en las condiciones materiales, culturales y afectivas del entorno rural.

Recuperar estos testimonios permite visibilizar formas de aprendizaje que han sido históricamente ignoradas por los discursos escolares, y reconocer el valor educativo de lo cotidiano sin caer en idealizaciones. El juego, en este contexto, no sustituía la escuela, pero sí revelaba cómo el conocimiento se construye en los márgenes, en espacios no diseñados para enseñar, pero que enseñan. Además, permite comprender cómo se configuran subjetividades desde la infancia, marcadas por el género, la economía doméstica y las relaciones familiares. Reconocer estos procesos no institucionalizados es también una forma de cuestionar qué se considera “educativo” y quién tiene el poder de definirlo.

2.2. El trabajo como escuela de vida

A lo largo de la historia mexicana, el trabajo infantil ha constituido una práctica estructural profundamente arraigada, particularmente en los sectores rurales y populares. Desde la época colonial y hasta el Porfiriato, niñas y niños participaron en labores agrícolas, domésticas y productivas que se integraban como parte del orden social y económico. En las haciendas, su incorporación temprana al trabajo se convirtió en un factor decisivo para la subsistencia familiar, al grado de competir directamente con la asistencia escolar. Estas tareas, que incluían la siembra, el cuidado de animales, la recolección de leña y la preparación de alimentos, se naturalizaron como parte de la vida cotidiana, reproduciendo condiciones de explotación que limitaban las posibilidades educativas y de movilidad social (Cruz Baena, 2024).

Aun cuando la Revolución Mexicana y la legislación laboral de 1917 y 1931 intentaron restringir estas prácticas, en las comunidades rurales la participación activa de las infancias continuó siendo indispensable para la economía doméstica. Durante la década de 1940, las políticas públicas orientadas a ampliar la cobertura educativa y reducir la incorporación temprana al trabajo tuvieron un impacto limitado en localidades como San Francisco Tlalcilcalpan. Allí, el aprendizaje infantil se vinculaba directamente con la acción y con la transmisión intergeneracional de saberes, configurando una pedagogía encarnada en la repetición, la sincronización y la responsabilidad compartida. En este entramado formativo, la frontera entre lo doméstico y lo comunitario se difuminaba, y el trabajo infantil se consolidaba como parte de un proceso de socialización que integraba dimensiones técnicas, afectivas y sociales desde edades tempranas (Cruz Baena, 2024)

Esta formación doméstica no se limita al interior del hogar, sino que se extiende hacia el trabajo agrícola, el comercio local y otras actividades comunitarias. Las niñas y niños que aprendieron a moler, coser o cuidar, también adquirieron habilidades para sembrar, negociar o administrar, en una pedagogía que entrelaza lo íntimo con lo público. Como muestra el testimonio de Esperanza, aprender a coser con hojas de maíz en la milpa no solo implicaba creatividad ante la escasez, sino también una incorporación temprana al trabajo rural, donde el saber técnico se transmitía en

condiciones de precariedad y afecto. Jacinto, por su parte, aprendió a fabricar sus propios huaraches con hule reciclado y a sembrar con una púa, en una secuencia corporalizada que revela cómo el cuerpo infantil se integra al ciclo productivo desde la práctica.

Estas experiencias permiten pensar el trabajo no como una ruptura con la infancia, sino como una prolongación formativa de la vida familiar. El aprendizaje se da en la acción compartida, en la repetición de gestos y en la sincronización con otros. Paula recuerda cómo su padre le entregaba cuartillos de maíz para que vendiera tortillas, sin exigirle devolución diaria, habilitando una pedagogía de la confianza y la reciprocidad. En estos relatos, el trabajo enseña a contar, a decidir, a sostener, pero también a resistir. El trabajo cotidiano se convierte así en escuela de vida, marcada por el género, la necesidad y la agencia situada.

Esta dimensión formativa del trabajo encuentra sustento en las dinámicas comunitarias de San Francisco Tlalcilcalpan, la incorporación temprana de niñas, niños y jóvenes a las actividades cotidianas del hogar, el campo y el comercio respondía a dinámicas comunitarias profundamente arraigadas. En ausencia de una escolarización extendida, el aprendizaje se daba en la práctica: observar, repetir, participar. Estas experiencias no se vivían como enseñanza formal, sino como parte de un proceso de socialización donde el saber se transmitía entre generaciones, moldeando disposiciones, valores y formas de estar en el mundo.

Estas formas de aprendizaje, profundamente arraigadas en la vida cotidiana, se desarrollaban en la acción, en el vínculo con los mayores y en la participación progresiva en tareas del mundo adulto. No se trataba de enseñanza formal, sino de procesos situados, espontáneos y cargados de sentido comunitario. Rockwell (2007:206-209) muestra cómo, en contextos escolares rurales, los saberes locales y los géneros discursivos orales se entrelazan con la práctica, revelando una historicidad que desborda las prescripciones oficiales. Rodríguez (2018:267) complementa esta mirada al señalar que estos aprendizajes tácitos configuran disposiciones que orientan la manera de actuar, decidir y relacionarse desde edades tempranas. Así, lo cotidiano se convierte en espacio formativo, donde la experiencia

compartida produce saberes que, aunque invisibles para la escuela, resultan fundamentales para la vida.

Reconocer que ciertos procesos formativos se construyen en la cotidianidad, mediante contenidos y relaciones que socializan, educan y transmiten saberes sin requerir mediación escolar. En este sentido, la participación laboral en San Francisco Tlalcilalcalpan puede leerse como un espacio formativo donde se co-edificaban sentidos compartidos, pero también se reproducían jerarquías, desigualdades y expectativas normativas. González Ortiz (2013:500-510) refuerza esta idea al señalar que la educación se manifiesta en la vida cotidiana como un proceso de socialización en el que se transmiten disposiciones culturales, valores y saberes prácticos que permiten a los individuos enfrentar su entorno social y natural.

Así, el trabajo no solo enseñaba a hacer, sino también a ubicarse dentro de un orden social específico: a asumir responsabilidades, a responder a exigencias familiares y a reproducir roles de género y clase desde edades tempranas. Esta formación, situada en la vida comunitaria, permite comprender cómo se educaban las infancias rurales fuera de la escuela, en un contexto donde el saber se construía entre la necesidad, la repetición y la experiencia compartida, no siempre desde el acompañamiento, sino también desde la exigencia y la subordinación.

2.2.1 Aprendizajes matemáticos y económicos desde la práctica

En San Francisco Tlalcilalcalpan, los aprendizajes matemáticos y económicos se construyen desde la práctica cotidiana, en escenarios como el tianguis, el molino o el trabajo agrícola, donde niñas y niños participan activamente en tareas que implican estimaciones, cálculos, administración de recursos y negociación. Estos saberes, aunque no formalizados en un currículo escolar, responden a una lógica estructurada que articula experiencia, vínculo intergeneracional y resolución de problemas concretos. Reconocerlos implica cuestionar la frontera entre lo escolar y lo informal, y ampliar las categorías analíticas que definen el pensamiento matemático. Como señala Farfán (2017:19:28), “el pensamiento matemático” no se desarrolla exclusivamente en el aula, sino que se construye en la interacción con situaciones significativas, en las que el sujeto se involucra activamente”. Esta perspectiva permite legitimar los aprendizajes que emergen en contextos comunitarios, donde la

matemática se vive como herramienta situada, útil y profundamente vinculada a la vida cotidiana.

En esta misma línea, resulta necesario contextualizar cómo se aprendían las medidas en México durante el siglo XX, especialmente en zonas rurales donde el acceso a la escolarización era limitado. Durante buena parte del siglo XIX y hasta bien entrado el XX, coexistieron múltiples sistemas de medida que respondían a prácticas locales, usos comerciales y saberes heredados. En los mercados rurales, por ejemplo, era común medir el maíz por jícara, el frijol por cuartillo, o el pan por pieza, sin referencia a gramos o kilos. La adopción del sistema métrico decimal — formalizada en 1857 pero implementada de manera desigual— implicó no solo una reforma técnica, sino una transformación cultural. Como documenta Vera (2007:41-49), este cambio fue resistido, negociado y adaptado por comunidades que ya contaban con sus propios referentes de peso y volumen. En ese proceso, el aprendizaje de las nuevas unidades no ocurrió en la escuela, sino en la práctica: al vender, comprar, pesar y observar cómo se traducían las medidas tradicionales a los nuevos estándares. Esta transición revela cómo el saber técnico circula en espacios no escolarizados, y cómo la medición misma se convierte en una forma de aprendizaje situado.

Este tipo de transición histórica en las formas de medir no solo transformó las prácticas comerciales, sino también las formas en que niñas y niños aprendían a calcular, estimar y administrar. El aprendizaje matemático informal se desarrolla de manera espontánea y situada, a partir de la observación, la imitación y la resolución de problemas cotidianos. Antes de cualquier experiencia escolar, los niños y niñas construyen nociones de cantidad, proporción y cálculo mediante su participación activa en tareas domésticas, comerciales o comunitarias. Malaspina (2017:423-430), este tipo de conocimiento emerge antes del ingreso al sistema escolar y responde a una lógica interna vinculada a la experiencia directa, más que a la instrucción formal. Aunque no se articula en términos académicos, posee una estructura funcional que permite resolver necesidades concretas en contextos reales.

Esta forma de aprendizaje encarnado dialoga con lo que E.P. Thompson (1995:401-405) denomina *orientación al quehacer*: una lógica en la que el tiempo y el trabajo se organizan en torno a las tareas necesarias, no a una jornada fija. En sus estudios sobre jornaleros del siglo XVIII, Thompson muestra cómo el cálculo, la sincronización y la memoria se articulaban desde la experiencia encarnada, no desde el reloj. Esta racionalidad, lejos de ser precaria, permitía una integración entre vida y trabajo que también se observa en los contextos rurales actuales.

En este sentido, la matemática informal no es una forma menor de saber, sino una expresión legítima de razonamiento que emerge desde la experiencia vivida. Reconocer estas formas de aprendizaje permite ampliar la noción de alfabetización numérica y valorar los saberes que se gestan fuera del aula, especialmente en contextos rurales y populares.

En contraste con los aprendizajes situados y los saberes prácticos que circulaban en talleres, minas o espacios domésticos, la enseñanza escolar de las matemáticas en México entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del XX se organizó en torno a instituciones y libros de texto que privilegiaban la memorización, la repetición y la aplicación mecánica de algoritmos. Como documenta López García (1998:34), desde los primeros cursos de cálculo en el Real Seminario de Minas y la Real Academia de San Carlos, los programas se apoyaban en manuales europeos —como los de Benito Bails o Mariano Vallejo— que buscaban *elementalizar* el conocimiento: reducirlo a lo básico, metódico y claro, para hacerlo enseñable en un marco disciplinado. Más tarde, durante el Porfiriato, González, Espino y González (2006:43) muestran cómo las reformas de 1890 y 1910 mantuvieron esa lógica, presentando la aritmética como técnica útil para la vida comercial, agrícola y doméstica, pero también como herramienta de orden social, destinada a formar sujetos racionales, obedientes y funcionales al sistema. En ambos periodos, los textos y programas no partían de la experiencia cotidiana del alumnado, sino de una lógica abstracta que separaba el cálculo de la práctica y reforzaba una jerarquía del conocimiento donde lo escrito, lo normado y lo evaluable se consideraba superior a lo vivido, lo observado y lo negociado. Así, la matemática escolar se convirtió en un dispositivo cultural que, más

allá de transmitir saberes técnicos, modelaba formas de ciudadanía y disciplinaba cuerpos y mentes en sintonía con los proyectos políticos de cada época.

Asunción permite observar cómo, en el marco del comercio cotidiano, se construían saberes numéricos, contables y logísticos desde la experiencia directa: “Comprábamos hartos maíz... Llegábamos a vender 30 a 20 toneladas... ¿cómo le hacía yo? ¿Quién sabe? Pero pura táctica... Comprar kilos... después ya eran las toneladas... había unos libros... que te decían cuántos kilos, a cómo... y ya, vamos a pagar.”⁵³ El relato de Asunción permite observar cómo, en ausencia de escolarización formal, el conocimiento matemático se construía desde la práctica, no desde el libro. Su referencia a la “táctica”⁵⁴ revela una forma de razonamiento situada, donde el cálculo no se aprende por instrucción, sino por experiencia directa: negociar precios, estimar volúmenes, administrar recursos. Esta forma de saber, aunque no reconocida por la escuela, responde a una lógica estructurada que articula observación, memoria y toma de decisiones, y que desafía la jerarquía del conocimiento impuesta por los textos escolares de la época. A diferencia de los ejercicios abstractos que proponían los libros escolares de su época, el saber de Asunción se articula en la acción, en la necesidad y en el vínculo con el entorno.

Este tipo de saber puede ser comprendido como lo que Illich (2008: 214-246) denomina *competencia vernácula*: conocimientos que emergen de la experiencia directa, sin mediación institucional, y que permiten a las personas resolver problemas cotidianos con eficacia. Aunque eficaz en su contexto, también está limitada por la falta de sistematización, por la ausencia de validación externa, y por las condiciones materiales que obligan a aprender haciendo, sin margen para el error.

Más allá del comercio de maíz, actividades cotidianas como la venta de tortillas también revelan procesos formativos complejos, donde lo económico se articula con lo afectivo y lo ético. El testimonio de Paula ofrece una ventana privilegiada para

⁵³ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

⁵⁴ Cuando Asunción habla de “táctica”, no se refiere a una técnica formal ni a una estrategia sistematizada, sino a un saber práctico que se construye en el hacer: observar, calcular, decidir. Es una palabra que condensa intuición, experiencia y eficacia, sin necesidad de fórmulas ni instrucción escolar. En su voz, “táctica” es memoria encarnada, es método sin manual.

comprender cómo el trabajo cotidiano se convierte en un espacio de aprendizaje integral: “Mi papá guardaba el maíz... me dio 7 cuartillos... ponía yo mi nizcomel y me iba a vender... ya de ahí sacaba yo... nunca me exigió mi papá que le diera diario... el viernes agarraba yo pa' traerle su mandado a mi mamá.”⁵⁵

Este fragmento revela una dinámica formativa en la que el padre no actúa como figura autoritaria ni como empresario doméstico, sino como alguien que habilita a su hija para participar en la economía familiar desde la confianza y la autonomía. Al entregarle los cuartillos de maíz sin exigirle una devolución diaria, se rompe la lógica mercantilista y se configura una relación que permite el aprendizaje en la práctica. Paula no solo aprende a contar y administrar, sino también a redistribuir ingresos en función de las necesidades del hogar, como lo muestra su gesto de comprar el mandado para su madre.

Este tipo de aprendizaje informal puede leerse como una forma de educación situada (Lave y Wenger, 1991:31-36), donde el conocimiento se construye en contextos reales, a través de la participación activa en experiencias significativas. Paula no aprende matemáticas en abstracto, sino en la acción: calcular ganancias, estimar costos, planear tiempos. Pero, además, este saber está atravesado por vínculos afectivos y responsabilidades familiares, lo que lo convierte en una experiencia integral, no solo técnica. En términos de estos autores, su proceso de aprendizaje no ocurre mediante instrucción formal, sino a través de una participación periférica legítima en una comunidad de práctica: Paula se inserta progresivamente en las actividades productivas y relacionales de su entorno, adquiriendo saberes que están profundamente entrelazados con la vida cotidiana, con la cultura material y con las trayectorias identitarias de quienes la rodean. Así, el aprendizaje no es una simple adquisición de contenidos, sino una transformación de la identidad y pertenencia, donde la práctica social es el terreno generador del conocimiento.

Sin embargo, de nuevo es importante no romantizar esta experiencia. Aunque Paula adquiere competencias contables y organizativas, lo hace en un contexto de necesidad, donde el trabajo femenino se naturaliza como parte del funcionamiento doméstico. La venta de tortillas no es una actividad opcional, sino una estrategia de

⁵⁵ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

subsistencia que recae sobre cuerpos femeninos desde edades tempranas. El aprendizaje, entonces, está mediado por condiciones estructurales que obligan a las niñas a asumir responsabilidades económicas sin reconocimiento formal ni protección institucional.

Este registro oral también permite visibilizar el papel del hogar como espacio pedagógico, no en el sentido idealizado de “escuela de vida”, sino como escenario donde se articulan saberes, afectos y desigualdades. El nízcomel, el maíz, el mandado: cada elemento cotidiano se convierte en mediador de aprendizajes que exceden lo técnico y configuran subjetividades. Paula no solo aprende a vender, sino a cuidar, a responder, a sostener. Y lo hace desde una práctica situada, afectiva, pero también marcada por la precariedad y la invisibilidad del trabajo femenino.

José Mendoza Hernández, de 89 años, recuerda cómo el trabajo en la hacienda y en las milpas organizaba la vida comunitaria en San Francisco Tlalcilalcalpan: barbechar, cortar zacate y cuidar animales eran tareas cotidianas que marcaban el ritmo del territorio. En el ámbito agrícola, su relato ofrece una mirada profundamente encarnada sobre el trabajo y la forma en que se aprendía a medir el tiempo sin relojes: “A las 6 de la mañana ya tenía que estar con la yunta... no más un ratito a comer... ya se metía el sol y uno seguía ahí... unos señores paraban y medían la sombra por pasos... decían que eran las cuatro, las tres... así era.”⁵⁶ Este recuerdo revela una forma de aprendizaje situada, donde el tiempo no se mide por instrumentos mecánicos, sino por la posición del sol, la longitud de la sombra y el ritmo del trabajo. La jornada se organiza a partir de señales naturales, y el cuerpo se convierte en herramienta de observación, cálculo y sincronización. Medir la sombra por pasos constituye una forma de conocimiento encarnado que articula la percepción, experiencia y memoria colectiva, mostrando cómo la vida agrícola estaba íntimamente ligada a la naturaleza y a la comunidad.

La voz de José originario de San Francisco Tlalcilalcalpan, reconstruye una infancia marcada por el trabajo agrícola, la religiosidad y la austeridad. Hijo mayor de cuatro hermanos, asistió brevemente a la escuela Primaria “República Argentina”, pero su formación se truncó por la necesidad de trabajar en el campo. Su vida laboral

⁵⁶ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

comenzó en la hacienda, más tarde en el servicio de gas y en una fábrica de colchones en la Ciudad de México. También participó activamente en la Acción Católica, repicando campanas, organizando el rosario y cuidando los jardines del templo. La entrevista, realizada en la sala de su casa, se entrelazó con recuerdos de fiestas patronales, caminos de terracería y la medición del tiempo por la sombra del sol. Su semblanza muestra cómo los aprendizajes cotidianos se tejieron entre el trabajo, la fe y la transformación comunitaria.

Esta forma de aprendizaje puede entenderse como parte de una “epistemología campesina” (Toledo, 2017:2-8), donde el saber no se abstrae ni se formaliza, sino que se construye en relación directa con el territorio, el clima y los ciclos agrícolas. José no necesita un reloj para saber qué hora es; necesita saber cuándo sembrar, cuándo descansar, cuándo terminar la jornada. El tiempo, entonces, no es una unidad abstracta, sino una experiencia vivida, corporal y funcional. En este marco, el conocimiento campesino se articula como un sistema cognitivo profundamente vinculado a la praxis cotidiana, en el que los saberes sobre el clima, los suelos, las plantas y los ciclos lunares no se organizan como categorías científicas, sino como herramientas para la supervivencia y la reproducción comunitaria. Toledo señala que esta racionalidad ecológica no responde a la lógica de acumulación, sino a una estrategia multiuso que privilegia la diversidad, la autosuficiencia y el equilibrio con el entorno. Así, el saber de José no solo le permite producir, sino también habitar su paisaje, leerlo, cuidarlo y transmitirlo, convirtiendo cada jornada en un acto de memoria, resistencia y continuidad cultural.

Este tipo de conocimiento, como señala González Ortiz (2009:81-99) en referencia a los pueblos de tradición otomí, forma parte esencial de la formación cotidiana. No se transmite de manera explícita, sino se incorpora a través de la inmersión, la observación, y la repetición. La sombra, el sol, la yunta: cada elemento del entorno orienta la acción, marca el ritmo y configura formas de saber encarnado. Pero este aprendizaje también está condicionado por la exigencia física, por la extensión de la jornada, por la falta de descanso. La milpa enseña, sí, pero también exige, desgasta y disciplina.

Es importante no romantizar estas formas de aprendizaje vinculadas al entorno como si fuera una forma “pura” de sabiduría ancestral. Aunque eficaz en su contexto,

también revela una estructura de trabajo intensivo, donde el cuerpo se adapta a ritmos naturales no por elección, sino por necesidad. La ausencia de relojes no es una decisión cultural, sino una condición material. Y la capacidad de medir el tiempo por la sombra no es solo habilidad, sino también estrategia de supervivencia en contextos de escasez tecnológica.

Esta experiencia permite pensar el trabajo agrícola como espacio de formación corporal, donde el saber se inscribe en los gestos, en la mirada, en el desplazamiento. José no aprende a leer el reloj, sino a leer el paisaje. Lo hacen un ejercicio cotidiano, exigente, pero también profundamente conectada con el entorno. La milpa no solo exige fuerza física, sino también atención, cálculo y adaptación. El tiempo, en este contexto, no se impone desde fuera, sino que se negocia desde dentro, en diálogo con la tierra y el cuerpo.

Esta forma de vivir el tiempo permite matizar la lectura de E.P. Thompson (1995:401-411), quien analiza cómo, en las sociedades industriales, el tiempo se convirtió en moneda, en medida de productividad, en símbolo de obediencia. En su reconstrucción historiográfica, el reloj se vuelve dispositivo de vigilancia, y la jornada laboral se organiza en torno a la eficiencia y la disciplina. Sin embargo, lo que el testimonio de José revela es que, incluso fuera de esa lógica industrial, el tiempo puede adquirir formas de exigencia y desgaste. Medir la sombra por pasos no es solo resistencia a la abstracción, sino también adaptación a condiciones materiales que obligan a sincronizar el cuerpo con el entorno. En este sentido, la forma de organizar el trabajo en la milpa no se opone frontalmente a la racionalización, sino que la reconfigura: no hay reloj, pero sí ritmo; no hay jornada fija, pero sí agotamiento. El saber de José, entonces, no solo desafía la lógica productivista, sino que también muestra cómo el tiempo puede ser vivido como necesidad, como estrategia, como memoria encarnada.

Como ya se había mencionado anteriormente, E.P. Thompson (1995:400-408) reconstruye cómo el tiempo fue disciplinado en las sociedades industriales mediante relojes, campanas, hojas de horas y vigilancia. En su lectura, el sonido —como el toque de una campana— se convierte en señal de obediencia, en marca de productividad, en instrumento de control. Pero en San Francisco Tlalcalcalpan, el

repique de las campanas no regula la jornada laboral ni impone una lógica de eficiencia. Su función es distinta, pero no por ello menos estructurante.

El sonido aquí no ordena el trabajo, pero sí organiza la vida colectiva. Las campanas anuncian duelos, sustos, celebraciones patronales, y permiten a la comunidad coordinar sus actividades cotidianas. Aprender a distinguir esos llamados es una forma de conocimiento compartido, transmitido por la experiencia y la escucha atenta. Aún hoy, son los adultos mayores quienes interpretan esos toques y nos dicen cosas como “pasó esto” o “fue aquello”, porque están habituados a las distintas formas de repique y al significado que cada una conlleva.

Lo que este caso permite observar es que el tiempo también puede ser estructurado desde la interpretación, no desde la imposición. Si Thompson analiza cómo el tiempo se convirtió en una abstracción cuantificable, aquí vemos cómo se mantiene como experiencia situada, pero no por ello libre de reglas. El repique tiene códigos, jerarquías, formas de lectura. No es resistencia pura, ni tampoco obediencia. Es una forma de organización temporal que se sostiene en la memoria, en la escucha y en la autoridad interpretativa de quienes saben leerla. En ese sentido, el tiempo no se vive como mercancía, pero sí como estructura social que distribuye sentidos, responsabilidades y presencias.

En suma, los relatos de Asunción, Paula y José permiten pensar el trabajo cotidiano como espacio de formación no formal, donde se construyen saberes contables, éticos, afectivos y temporales. Pero también exigen una lectura crítica que reconozca las condiciones materiales que hacen posible —y a veces necesaria— esta forma de aprendizaje. El mercado, el hogar y la milpa enseñan, sí, pero también exigen, distribuyen cargas y reproducen desigualdades. Legitimar los saberes contruidos en lo cotidiano exige una mirada situada, capaz de reconocer sus vínculos con las condiciones materiales, afectivas y sociales que los hacen posibles. No se trata de exaltarlos ni de desvincularlos de sus contextos, sino de comprenderlos como parte de una pedagogía informal que articula necesidad, agencia y desigualdad.

2.2.2 Trabajo femenino: saberes, movilidad y límites estructurales

En los contextos rurales de mediados del siglo XX, el trabajo femenino se desplegaba en una doble dimensión: como extensión de las tareas domésticas y como estrategia

de subsistencia familiar. Lejos de ser reconocido como empleo formal, este trabajo era naturalizado como “ayuda” o “responsabilidad”, y recaía sobre las mujeres desde edades tempranas, configurando una división sexual del trabajo profundamente arraigada. Las trayectorias laborales de mujeres como Paula y Asunción permiten pensar el trabajo no solo como actividad productiva, sino como espacio de formación, socialización y construcción de subjetividades marcadas por el género.

El trabajo de las mujeres rurales ha sido históricamente invisibilizado por los marcos institucionales que privilegian lo asalariado y lo masculino, a pesar de que ellas sostienen economías familiares, comunitarias y afectivas desde múltiples frentes (Soto Alarcón et al. 2019:1181-1183). Esta invisibilización no solo desvaloriza sus saberes, sino que también limita su agencia y reconocimiento social.

Estos relatos revelan cómo los saberes femeninos —organizativos, afectivos, agrícolas, comerciales— se construyen en la práctica, pero permanecen fuera de los registros oficiales. El trabajo enseña, sí, pero también disciplina, exige y distribuye cargas de manera desigual. En este sentido, el trabajo femenino puede ser leído como un aprendizaje situado, en tanto que las habilidades, valores y formas de agencia se configuran en contextos concretos de participación, donde el saber no se transmite formalmente, sino que se incorpora a través de la experiencia cotidiana. Si bien Lave y Wenger (1991:38-42) desarrollan esta noción en relación con comunidades de práctica, su enfoque permite pensar cómo las mujeres, al participar en redes de cuidado, producción y sostenimiento, aprenden no solo a hacer, sino a posicionarse, resistir y negociar dentro de estructuras que históricamente han limitado su autonomía y visibilidad.

Las trayectorias laborales de mujeres rurales no pueden entenderse únicamente como respuestas a la necesidad económica, sino como procesos formativos que articulan saberes, vínculos y desplazamientos. En contextos donde el trabajo femenino ha sido históricamente naturalizado como “ayuda” familiar y excluido de los registros institucionales, los relatos de vida permiten reconstruir cómo las mujeres aprendieron, se movieron y sostuvieron economías domésticas y comunitarias desde la práctica. Como advierten De Oliveira y Ariza (1999:91-98), la condición femenina en América Latina ha estado marcada por una doble carga: la del trabajo productivo y la del trabajo reproductivo, ambos invisibilizados y desvalorizados por los marcos

formales. Esta división sexual del trabajo, reforzada por modelos de desarrollo que privilegian lo asalariado y lo masculino, ha relegado a las mujeres a espacios de subsistencia y reproducción, donde su labor —aunque indispensable para la manutención cotidiana y generacional de los hogares— no es reconocida como parte del aparato económico. En los años de crisis y reestructuración, su participación se intensifica como parte de estrategias familiares de sobrevivencia, combinando actividades por cuenta propia, trabajo a domicilio y redes de apoyo comunitario. Sin embargo, esta intensificación no se traduce en mayor autonomía, sino en una sobrecarga que revela las tensiones entre producción y reproducción, entre agencia y subordinación. El trabajo femenino, lejos de ser marginal, sostiene la vida social desde sus márgenes.

En este sentido, el testimonio de Paula ofrece una ventana privilegiada para comprender cómo el trabajo cotidiano se convierte en espacio de aprendizaje, movilidad y agencia, aunque siempre mediado por estructuras de género, clase y territorio: “Yo trabajaba, me fui de sirvienta... anduve trabajando mucho tiempo... para ayudarle a mi papá... fui tortillera, vendía tortillas... me fui hasta México, me llevó una vecina... pa’ ayudarle a mis papás... no estaba uno de flojo”.^{57 58}

Este relato muestra una trayectoria laboral marcada por la movilidad geográfica, la diversificación de tareas y la inserción en espacios públicos de trabajo. Su desplazamiento a la Ciudad de México, facilitado por una vecina, revela el papel fundamental de las redes comunitarias como canales de acceso al empleo, especialmente para mujeres jóvenes sin escolarización formal. Esta movilidad no es solo física, sino también simbólica: Paula transita de la esfera doméstica a la asalariada, de la economía familiar a la urbana, y en ese proceso adquiere saberes prácticos, habilidades organizativas y una forma de agencia que desafía la pasividad históricamente atribuida a las mujeres rurales.

⁵⁷ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

⁵⁸ En el testimonio de Paula, “flojo” no se refiere únicamente a la falta de actividad física, sino que funciona como categoría moral y social. Ser “flojo” implica no cumplir con las responsabilidades familiares, no aportar al sostenimiento del hogar, y no responder a las exigencias del entorno. Al afirmar “no estaba uno de flojo”, la entrevistada reivindica su trayectoria laboral como prueba de disciplina y compromiso, inscribiendo su experiencia en un marco de respeto y reconocimiento comunitario. La expresión opera como defensa frente a posibles estigmatizaciones, y como afirmación de una identidad trabajadora que se legitima en la memoria colectiva.

Sin embargo, este aprendizaje está mediado por la necesidad económica y por la naturalización del trabajo femenino como extensión de la ayuda familiar. Paula no trabaja por elección, sino “pa’ ayudarle a mis papás”, lo que revela una lógica de sacrificio y responsabilidad que recae sobre las mujeres desde edades tempranas. El trabajo femenino ha sido históricamente interpretado como “complementario” al masculino, lo que ha contribuido a su invisibilización y a la desvalorización de los saberes que produce, especialmente en contextos donde las actividades reproductivas y de subsistencia no son reconocidas como parte del aparato económico formal (De Oliveira y Ariza 1999:103-109). Esta visión ha reforzado que las mujeres *ayudan* en lugar de *trabajar*, ocultando su papel central en la reproducción cotidiana y generacional de la fuerza de trabajo. En este sentido, la frase “no estaba uno de flojo” no solo reivindica el esfuerzo, sino que también responde a una narrativa que exige a las mujeres demostrar utilidad y entrega como forma de legitimación social, en un sistema que ha desdibujado sus aportes bajo el velo de lo doméstico y lo afectivo.

La experiencia de Paula permite pensar el trabajo femenino como espacio de formación no formal, donde se construyen competencias organizativas, vínculos comunitarios y formas de agencia. Pero también exige una lectura crítica que reconozca las condiciones materiales que hacen posible —y muchas veces necesaria— esta forma de aprendizaje. La participación laboral de las mujeres está atravesada por múltiples barreras estructurales, entre ellas la precariedad, la segmentación ocupacional y la falta de reconocimiento institucional (Montalvo, 2020:10-15). El trabajo enseña, sí, pero también disciplina, exige y configura subjetividades marcadas por la obligación, la movilidad forzada y la entrega silenciosa.

A diferencia de Paula, cuya trayectoria laboral estuvo marcada por la movilidad geográfica y la inserción en espacios urbanos, el relato de Asunción revela una experiencia de trabajo profundamente localizada, confinada al hogar y al campo. Esta diferencia no responde a una falta de esfuerzo o capacidad, sino a las condiciones estructurales que limitaban las posibilidades de las mujeres rurales para acceder a empleos reconocidos o remunerados. La condición femenina en contextos populares ha estado históricamente atravesada por una “doble invisibilidad”: la del trabajo no

asalariado y la del trabajo doméstico, ambos fundamentales para la reproducción social, pero excluidos de las estadísticas y del reconocimiento institucional (De Oliveira y Ariza, 1999:102.109). Esta invisibilización se refuerza por la división sexual del trabajo, que asigna a las mujeres tareas reproductivas dentro del ámbito familiar y actividades de subsistencia fuera de él, sin que ninguna sea considerada parte del aparato productivo formal. En los sectores rurales, esta lógica se intensifica: las mujeres participan en la producción agrícola, en el cuidado de animales, en la elaboración de alimentos y en el mantenimiento de redes comunitarias, pero su labor es vista como “ayuda” o extensión de lo doméstico. De Oliveira y Ariza advierten que esta exclusión no solo es económica, sino también simbólica, pues despoja a las mujeres de reconocimiento, autonomía y poder decisorio, incluso cuando su trabajo sostiene la vida familiar y comunitaria.

La trayectoria de Asunción Corral Muñoz, quien tiene 80 años, nació en el barrio de Los Corrales y cuya infancia transcurrió en un entorno rural sin luz eléctrica ni agua potable, encarna estas dinámicas. Tercera de seis hermanos, aprendió desde pequeña a coser, cocinar y cuidar animales, mientras acompañaba a sus padres en las tareas productivas del hogar. Su escolaridad formal se limitó a tres años en la escuela primaria “República Argentina”, pero más tarde desarrolló habilidades contables y comerciales que le permitieron manejar grandes volúmenes de maíz y administrar negocios familiares. Viajaba con frecuencia a la Ciudad de México para vender guajolotes y explorar barrios como Tacubaya y Atizapán. Su relato también revela tensiones identitarias: su madre le prohibía aprender otomí, lengua que su padre sí hablaba, mostrando las complejidades sociales de la época. La entrevista, realizada en la sala de su casa acompañada por sus nietas, fluyó entre pausas, risas y reflexiones, mostrando cómo los aprendizajes cotidianos se transmitían en el hogar y la comunidad.

“Era pura siembra... uno de mujer no había trabajo... ahora ya se van de criadas, ya son lavanderas... más superiores, más con carrera... antes no había nada de eso... lo único era cosechar, escardar, echar corriente de maíz... y en la casa, barrer puercos, cuidar pollos.”⁵⁹

⁵⁹ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

Asunción describe un mundo donde el trabajo femenino estaba restringido a tareas agrícolas y domésticas, sin posibilidad de movilidad ni validación externa. Su afirmación de que “no había trabajo” no implica inactividad, sino una percepción social que deslegitima el trabajo realizado por mujeres como ocupación formal. Las labores que enumera —cosechar, escardar, cuidar animales, barrer puercos— implican saberes técnicos, resistencia física y organización del tiempo, pero no eran nombradas como trabajo, ni reconocidas como fuente de conocimiento.

Este tipo de invisibilización ha sido ampliamente documentado por estudios como el de Montalvo Romero (2020:10-12), quien señala que el trabajo femenino en contextos rurales se ha entendido como “natural” o “propio de su rol”, lo que impide su valoración como actividad productiva. La expresión “más superiores, más con carrera” introduce una comparación generacional que permite pensar cómo el acceso a la educación y al trabajo asalariado ha transformado las posibilidades de las mujeres, aunque no necesariamente ha eliminado las desigualdades. La superioridad que Asunción atribuye a las mujeres jóvenes no es una crítica, sino una constatación de cambio, que al mismo tiempo revela las limitaciones que ella enfrentó.

Esto nos permite pensar en el trabajo femenino como espacio de formación corporal, técnica y afectiva, aunque profundamente condicionado por la falta de movilidad, de reconocimiento y de autonomía. A diferencia de los saberes escolares, estos conocimientos se construyen en la práctica, en la repetición, en la exigencia cotidiana. Los saberes femeninos rurales han sido históricamente excluidos de los marcos formales de validación, a pesar de su centralidad en la sostenibilidad de las comunidades (Soto Alarcón et al., 2019).

Estos relatos revelan que el trabajo femenino en contextos rurales no solo fue una vía de aprendizaje y sostenimiento familiar, sino también un espacio donde se construyeron saberes, vínculos y formas de agencia. Sin embargo, estos aprendizajes estuvieron profundamente condicionados por estructuras de género, clase y territorio que limitaron la movilidad, silenciaron el esfuerzo y naturalizaron la entrega. Recocer estas experiencias implica legitimar los saberes contruidos en lo cotidiano, sin idealizarlos, y evidenciar cómo el trabajo enseña, pero también exige, disciplina y reproduce desigualdades históricas.

2.3 La calle y la comunidad como espacios de formación

Los espacios cotidianos que rodeaban a niñas y niños (la calle, el patio, el molino, las casas vecinas) no eran ajenos al aprendizaje, ni estaban al margen de la formación. En ellos se tejían saberes prácticos, afectivos y sociales que no respondían a un currículo formal, pero sí a una lógica de participación, observación y vínculo. La educación informal que allí se producía no era improvisada ni carente de estructura: se organizaba en torno a ritmos comunitarios, roles de género, y relaciones intergeneracionales que moldeaban la subjetividad infantil.

Esta pedagogía de lo cotidiano encuentra resonancia en la noción de espacio intersticial, entendida como un umbral estructural en el que los jóvenes ensayan formas de ser, saber y estar, al margen de las instituciones formales. Lejos de representar un vacío educativo, el espacio público se convierte en una “escuela a la intemperie”, donde se producen aprendizajes estratégicos que muchas veces superan en relevancia a los transmitidos por la familia, la escuela o los medios. En este sentido, la calle no solo alberga encuentros efímeros, sino que también configura redes informales de socialización que permiten a los sujetos jóvenes explorar identidades, cuestionar normas y experimentar con los límites del orden social (Delgado, 2011:65-67).

Desde esta perspectiva, los espacios cotidianos rurales y urbanos comparten una dimensión de tránsito: ambos permiten desplazarse entre estructuras, abrir grietas en el tejido institucional y generar saberes que, aunque no sistematizados formalmente, son profundamente significativos. La infancia y la juventud se constituyen como etapas de formación abierta, donde lo incierto, lo especulativo y lo posible configuran modos de aprendizaje que no responden a lógicas escolares, pero que inciden en la construcción de subjetividades.

La calle funcionaba como escenario de juego, de trabajo, de encuentro y de ensayo social. La comunidad, por su parte, ofrecía redes de apoyo, saberes compartidos y formas de organización que enseñaban sin nombrarse como enseñanza. Desde la perspectiva de Rodríguez (2018:267-270), lo que ocurre en situaciones de vida cotidiana (aunque etiquetado como “informal” en contraste con lo

escolar) implica mecanismos de aprendizaje fundamentales y espontáneos, como la imitación, el juego, el acompañamiento progresivo y la participación en dinámicas grupales. Esta lectura permite comprender que el aprendizaje no estaba ausente, sino distribuido en entornos donde lo técnico, lo afectivo y lo simbólico se entrelazan de manera constante.

Este apartado recupera testimonios que muestran cómo niñas y jóvenes aprendían en espacios no escolares, a través de la práctica, el afecto y la repetición de gestos que anticipaban responsabilidades adultas. Se analiza cómo el saber circulaba entre mujeres, cómo el juego reproducía y negociaba roles y cómo la comunidad ofrecía formas de contención que contrastaban con la disciplina familiar. Más que idealizar estos entornos, se busca comprenderlos como escenarios pedagógicos condicionados por estructuras materiales, culturales y de género, donde el aprendizaje se daba en los márgenes, pero no por ello era marginal.

2.3.1 Redes de apoyo y aprendizaje afectivo

En la década de 1940, en comunidades rurales y periurbanas del Estado de México, las niñas como Asunción crecían en un contexto de transición: el Estado mexicano, aún en proceso de consolidación posrevolucionaria, comenzaba a expandir sus sistemas educativos y sanitarios, pero lo hacía de forma desigual y fragmentaria. Las escuelas eran escasas, los servicios médicos limitados, y las oportunidades de formación técnica para mujeres jóvenes prácticamente inexistentes. En este escenario, las redes comunitarias —sostenidas por mujeres adultas— asumían un papel pedagógico crucial, transmitiendo saberes útiles para la vida cotidiana en espacios domésticos y públicos que funcionaban como aulas improvisadas.

Fuera de los espacios escolares y familiares, algunas niñas accedían a saberes técnicos en entornos comunitarios que operaban sin formalidad, pero con una clara intencionalidad pedagógica. Aprender a inyectar en la casa de una vecina de la comunidad, no era un juego ni una improvisación: era una práctica organizada, colectiva, útil y situada. En un momento histórico en que el Estado delegaba —por omisión o por diseño— funciones de cuidado a las redes familiares y vecinales, estas prácticas adquirirían un valor formativo profundo.

“Donde nos daban clase de inyectar en casa de doña Elena... ¿Quién le enseñaba a inyectar? Doña Anita... íbamos como seis...”⁶⁰ Este fragmento revela una escena de formación técnica en un espacio doméstico que se abre a la comunidad. La transmisión del saber médico básico ocurre entre mujeres, en un entorno de confianza, donde el conocimiento circula por afecto, por necesidad y por reciprocidad. Tal como proponen Lave y Wenger (1991:28-33), este tipo de aprendizaje se configura en el hacer mismo, a través de la participación progresiva en una comunidad de conocimiento. Las mujeres no aprenden mediante instrucción formal, sino mediante su incorporación gradual a una actividad compartida, donde observar, acompañar y hacer son formas legítimas de aprender. La casa de doña Elena se convierte en un nodo de saber técnico y afectivo, donde el gesto de enseñar a inyectar no solo transmite una habilidad, sino también habilita una forma de pertenencia.

Este tipo de redes no se limitaban a la transmisión de saberes técnicos, sino que también habilitaban formas de acompañamiento cotidiano que enseñaban a las niñas a habitar el mundo con otros. Como recuerda una de las entrevistadas: “Las vecinas me ayudaban bastante, me tenían lástima porque yo estaba bien chiquita, y siempre andaba haciendo cosas... un día me tocaba ir al molino, bien temprano, y al otro día me iba hasta donde está el colegio, ahí había unas presas donde lavábamos la ropa... las señoras mayores siempre me echaban la mano, me ayudaban a cargar la piedra, porque yo, chiquita como estaba, no podía con ella.”⁶¹

Lo que este testimonio pone en evidencia es una forma de acompañamiento que trasciende la ayuda puntual: las señoras mayores no solo colaboran, sino que modelan con sus gestos una manera de estar con otras. Enseñan sin decirlo, a través del cuerpo, la mirada, la presencia constante. En ese vínculo, la niña aprende a trabajar, a pedir apoyo, a formar parte de una red que la sostiene y la reconoce. No hay instrucción formal, pero sí una transmisión ética que se activa en la repetición de tareas, en la solidaridad cotidiana, en el cuidado compartido. Tal como en la escena de las inyecciones, aquí también se configura una comunidad de práctica, donde el saber circula por necesidad, por afecto y por reciprocidad.

⁶⁰ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

⁶¹ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

La calle, en este contexto, no es solo tránsito ni recreación: es también laboratorio, aula y refugio. En ella se ensayan gestos, se comparten tareas, se aprende a cuidar. El hecho de que varias jóvenes asistieran a estas clases revela una voluntad colectiva de aprender, de protegerse y de asumir responsabilidades que la escuela no contempla. No se trata de una educación informal por defecto, sino por diseño comunitario.

Desde la antropología, Delgado (2011:65-67) propone entender los espacios públicos (como la calle, la plaza o el parque) como zonas de ambigüedad estructural que se abren entre las instituciones formales de la sociedad. En estos umbrales, los jóvenes no solo transitan físicamente, sino que acceden a una libertad provisional, una especie de desanclaje normativo que les permite especular, ensayar y aprender desde la experiencia. Este aprendizaje no es residual ni periférico, sino constitutivo de la formación subjetiva: en la intemperie estructural de la calle, las niñas aprenden a ser sujetas sociales, a cuidar, a negociar, a resistir. Lo hacen sin manuales ni aulas, pero con una claridad situada que emerge de la observación, el vínculo y la participación en ritmos comunitarios que anticipan responsabilidades adultas y moldean su lugar en el tejido social.

En conjunto, estos espacios —la casa, la calle, el vecindario— configuran una trama de saberes situada que no responde a la lógica escolar, pero sí a una ética comunitaria del cuidado, la reciprocidad y la responsabilidad. Las niñas no solo aprenden técnicas útiles: aprenden a estar con otras, a sostenerse, a formar parte. Lo hacen desde la experiencia, el vínculo y la observación, en entornos que habilitan formas de agencia encarnada y anticipan su lugar en el tejido social. Reconocer estos aprendizajes como legítimos implica ampliar las nociones de formación, autoridad y conocimiento que suelen excluir lo afectivo, lo cotidiano y lo comunitario.

2.4. Conclusión

Los testimonios analizados en este capítulo permiten reconstruir una estructura formativa que ocurre fuera de la escuela, pero que organiza la vida cotidiana de niñas y niños en San Francisco Tlalcalcalpan durante la década de 1940. El hogar, la calle, el juego y las redes comunitarias funcionaron como espacios de transmisión de saberes técnicos, normativos y afectivos, mediados por el gesto, la repetición y la

observación. Estos aprendizajes no fueron diseñados como tales, ni reconocidos institucionalmente, pero sí operaron como mecanismos de formación que moldearon subjetividades, responsabilidades y formas de estar con otros.

La escuela aparece en los relatos como un horizonte deseado, pero inaccesible o interrumpido. En contraste, los espacios no escolarizados (aunque centrales en la experiencia infantil) no son nombrados por los entrevistados como lugares de aprendizaje. La ausencia de ese reconocimiento no implica que no haya habido formación, sino que revela una jerarquía epistémica profundamente arraigada: aprender es, para muchos, lo que ocurre en la escuela; lo demás se vive, se hace, pero no se nombra como saber. Esta distancia entre experiencia y legitimación permite observar cómo ciertos conocimientos —por útiles, repetidos o afectivamente significativos que sean— quedan fuera del campo de lo reconocible como aprendizaje.

Reconstruir estos procesos desde la historia oral implica no solo recuperar voces, sino también leer sus silencios, sus omisiones y sus marcos de interpretación. Implica cuestionar las formas en que se ha definido qué cuenta como saber, quién lo transmite y bajo qué condiciones se valida. Los espacios cotidianos que aquí se analizan no fueron vacíos educativos, sino entornos densos, exigentes y estructurantes, donde se aprendía a sostener, a obedecer, a negociar, a cuidar. Pero ese aprendizaje, al no estar mediado por la escuela, permanece en los márgenes del reconocimiento.

Este capítulo propone una lectura crítica de la formación infantil en contextos rurales, donde el aprendizaje ocurre en la práctica, en el vínculo y en la experiencia situada, aunque no se nombre como tal. Al escuchar estos relatos, se hace evidente que la escuela no fue el único lugar donde se aprendía, pero sí el único que otorgaba legitimidad. Reconocer esta tensión es fundamental para ampliar las nociones de formación, autoridad y conocimiento que han excluido lo cotidiano, lo oral y lo comunitario como formas válidas de saber.

3. Educación en los márgenes: memorias escolares desde lo cotidiano.

Si el hogar, el trabajo y la calle fueron escuelas de vida, ¿qué lugar ocupó la escuela formal en estas trayectorias? ¿Qué se recuerda, qué se olvida, y qué se resignifica desde los márgenes?

Desde la historia oral, la memoria no se concibe como un simple depósito de recuerdos. Se entiende como una reconstrucción social del pasado que permite a los sujetos, (en este caso, niñas y niños de San Francisco Tlalcilalcalpan) otorgar sentido a sus experiencias y reconocerse protagonistas de su propio recorrido vital. Esta perspectiva reconoce que lo recordado no es estático, sino que se elabora en diálogo con el presente y con quienes los escuchan (Garay, citado en Atilano, 2025:27–28).

Las voces reunidas en esta sección no evocan la institución educativa en calidad de espacio central ni continuo. La presentan como una presencia intermitente, a veces deseada, a veces impuesta, muchas veces interrumpida. A diferencia de los aprendizajes no escolarizados que se entretienen con la vida cotidiana (explorados en el capítulo anterior), la enseñanza formal aparece aquí en función de dispositivo que organiza, clasifica y excluye. No se trata de negar su potencia formativa, más bien de interrogar sus condiciones de posibilidad en contextos rurales donde la escolarización fue históricamente precaria, distante y ajena a las realidades locales.

En los testimonios reunidos, la escuela formal no aparece identificada con un espacio de inclusión ni de refugio. Se describe como una institución rígida, intermitente y ajena a las realidades comunitarias. Su lógica de continuidad, obediencia y homogeneidad contrastaba con las trayectorias escolares marcadas por la pobreza, el trabajo infantil, la orfandad y los mandatos de género. Esta distancia

estructural no solo limitó el acceso, sino que también reprodujo exclusiones simbólicas, al asumir por norma una infancia urbana, masculina y respaldada por estructuras familiares estables.

Hacia mediados del siglo XX, el gobierno federal impulsaba un avance académico que buscaba consolidar el proyecto nacional posrevolucionario. La Secretaría de Educación Pública promovía campañas de alfabetización, construcción de escuelas y profesionalización docente, con la intención de integrar a las poblaciones rurales al imaginario de ciudadanía moderna. Sin embargo, esta expansión se desplegaba de forma profundamente desigual. En el Estado de México, como en muchas otras entidades, las comunidades campesinas enfrentaban una infraestructura escolar limitada, escasez de maestros, contenidos curriculares urbanos y una lógica centralista que invisibilizaba los saberes locales. La institución pedagógica, cuando llegaba, lo hacía con sus propios códigos, horarios y jerarquías, muchas veces incompatibles con los ritmos del trabajo agrícola, las responsabilidades familiares o las formas comunitarias de autoridad.

Esta mirada crítica cuestiona los relatos oficiales centrados en el Estado-nación y en los grandes héroes, reconociendo que las voces excluidas (como las de mujeres, infancias rurales y sujetos subalternos) también configuran el devenir histórico. La historia oral y la historia de género han contribuido a visibilizar estas trayectorias desde sus propias metodologías (Atilano, 2025:20–22).

En San Francisco Tlalcilcalpan, la educación oficial no fue una experiencia universal ni homogénea. Las entrevistas revelan trayectorias truncadas, figuras docentes contradictorias, espacios escolares que se mezclan con lo doméstico y lo religioso, y una constante tensión entre el deseo de aprender y las condiciones materiales que lo obstaculizaban. La escuela aparece como símbolo de estatus, promesa de movilidad, lugar de disciplina y exclusión. Su presencia no puede entenderse sin considerar el contexto de políticas formativas que, aunque ambiciosas en el discurso, reproducían desigualdades estructurales en su implementación.

La difusión del modelo escolar global permite comprender cómo ciertas estructuras rígidas —el aula graduada, los currículos homogéneos y la disciplina normativa— se han convertido en referentes universales de la escolarización contemporánea (Anderson-Levitt, 2003: 10–18). Sin embargo, como muestran las

memorias recogidas en San Francisco Tlalcilcalpan, ese modelo no se vivió de manera uniforme ni garantizada. Las voces locales revelan que la escuela formal, concebida desde parámetros urbanos y centralistas, se enfrentó a realidades rurales atravesadas por la pobreza estructural, el trabajo, la orfandad y los mandatos de género. Tal como documenta Anderson-Levitt (2003: 10–18), en países como Sudáfrica, Inglaterra o Guinea, la autonomía docente y las pedagogías centradas en el estudiante se difundieron como parte del modelo global, pero fueron vividas de manera desigual y contradictoria, lo que refuerza la distancia entre el ideal universal y las experiencias de San Francisco Tlalcilcalpan.

Este capítulo se construye desde las memorias de la experiencia escolar de quienes vivieron su infancia en los márgenes del sistema educativo. No busca reconstruir una historia institucional ni medir el “éxito” escolar. Su propósito es explorar cómo se vivió la escuela desde la experiencia encarnada: qué se aprendía, qué se resistía, qué se callaba. Los mandatos de género no son universales ni estáticos, se configuraban como construcciones sociales que organizan la vida cotidiana, delimitando qué roles son posibles, qué cuerpos son obedientes y qué vivencias merecen ser contadas. En los testimonios de vida, estas construcciones aparecen encarnadas en las trayectorias de enseñanza de las niñas, quienes asumieron responsabilidades domésticas desde edades tempranas, enfrentaron restricciones afectivas y fueron excluidas de espacios pedagógicos que no reconocían sus condiciones materiales ni simbólicas. Lejos de representar una categoría abstracta, el género se manifiesta en experiencias situadas, marcada por la desigualdad, la resistencia y el deseo de aprender en contextos adversos.

Desde ahí, se propone una lectura crítica de la educación en los márgenes, que no se reduce a un déficit, y se reconoce como experiencia histórica que desafía las narrativas oficiales sobre el saber, el progreso y la infancia.

3.1 Acceso desigual y trayectorias escolares truncadas

El concepto de *loose coupling* desarrollado por Anderson-Levitt (2003: 16–18) resulta clave para comprender que las trayectorias escolares truncadas no deben interpretarse como fallas individuales, sino como producto de la distancia entre el discurso oficial y la práctica cotidiana. Las reformas educativas globales suelen

difundirse como políticas normativas —autonomía docente, participación estudiantil, descentralización—, pero en la realidad se transforman, se resisten o se adoptan de manera ceremonial, generando un desfase entre el ideal institucional y las condiciones locales. Tal como documenta Anderson-Levitt en países como Sudáfrica, Inglaterra o Guinea, las políticas escolares se enfrentan a resistencias y reinterpretaciones que impiden su aplicación uniforme. En San Francisco Tlalcilalcalpan, las memorias revelan con fuerza esta brecha: la escuela aparece como promesa incumplida, interrumpida por la pobreza estructural, el trabajo, la orfandad y los mandatos de género, condiciones que el sistema educativo no reconocía ni atendía.

Durante la primera mitad del siglo XX, el acceso a la escuela primaria en San Francisco Tlalcilalcalpan no fue una experiencia homogénea ni garantizada. Aunque el discurso oficial promovía la educación como derecho universal, en la práctica, las condiciones materiales, familiares y territoriales limitaban severamente la posibilidad de asistir, permanecer y concluir la escolarización básica. Las trayectorias escolares de quienes crecieron en esta comunidad estuvieron marcadas por la discontinuidad, la intermitencia y, en muchos casos, el abandono.

Este panorama local se incorpora en un contexto nacional marcado por el proyecto formativo de unidad nacional, impulsado por el Estado mexicano entre 1940 y 1958. Este modelo buscaba construir una identidad homogénea y cohesionada a través de la formación institucional, exaltando los símbolos patrios y promoviendo la fidelidad a la nación. La educación se convirtió en una herramienta para integrar a la población al proceso de industrialización, dejando atrás el enfoque socialista del cardenismo y apostando por una cultura escolar centrada en la obediencia, el orden y la unidad. Aunque se impulsaron reformas constitucionales, se construyeron escuelas y se amplió la matrícula, estas acciones no se tradujeron en condiciones equitativas de acceso. En comunidades rurales como San Francisco Tlalcilalcalpan, la escolarización básica no fue una experiencia garantizada ni homogénea. Las políticas públicas privilegiaban la cobertura y la formación de ciudadanía nacional, pero omitían las desigualdades territoriales, económicas y culturales que impedían a muchas familias sostener la escolarización de sus hijos (Clemente, 2021).

En este contexto, el acceso a la educación no puede entenderse únicamente en términos de existencia de escuelas. Lo que está en juego es la posibilidad real de transitar por ellas sin que la precariedad lo impida. La desigualdad académica se expresa en las condiciones que median el ingreso, la permanencia y el aprovechamiento escolar: la pobreza, la distancia geográfica, el trabajo infantil, la falta de reconocimiento de los saberes comunitarios (Schmelkes, 2005:10-13). En San Francisco Tlalcilcalpan, el acceso desigual se vivía como escolarización frágil, sujeta a negociaciones familiares y comunitarias, y marcada por obstáculos cotidianos profundamente atravesados por el género y la economía. Las niñas asistían menos a este tipo de enseñanza, eran rápidamente incorporadas a las tareas domésticas o al cuidado de hermanos menores, mientras que los varones eran llamados al trabajo agrícola desde edades tempranas. La pobreza estructural —entendida como una condición persistente que se reproduce por factores sociales, económicos y políticos, y que limita de manera sistemática el acceso a derechos básicos (Daza Montero, 2019: 10-13)—, la falta de recursos para útiles escolares o ropa adecuada, y la necesidad de contribuir al sustento familiar hacían que la escolarización fuera una posibilidad incierta, más que un derecho garantizado.

Las trayectorias escolares truncadas no fueron excepciones ni fracasos individuales, sino recorridos interrumpidos por condiciones estructurales que hacían inviable la continuidad escolar. El trabajo desde edades tempranas, la orfandad, la escasez de recursos, la débil institucionalización de la escuela y el bajo prestigio social de la educación configuraron un horizonte formativo negociado y muchas veces insostenible. Estas definiciones no se imponen desde afuera, sino que emergen de los relatos de vida de quienes crecieron en esta comunidad. Sus voces permiten entender que el abandono escolar no fue producto de desinterés, sino de una tensión constante entre el deseo de aprender y la urgencia de sobrevivir.

3.1.1 Orfandad

Uno de los núcleos que emerge con fuerza en los relatos de vida es el de la orfandad y la desprotección familiar, factores que interrumpieron tempranamente la escolarización. En estos casos, el abandono escolar no se explica por una falta de interés ni por una decisión voluntaria, sino por la ausencia de condiciones mínimas

para sostener el tránsito educativo. Según Moratilla y Taracena (2012: 841-853), la orfandad no se limita a la pérdida de uno o ambos padres; constituye una condición de vulnerabilidad estructural, que coloca a niñas, niños y adolescentes en situaciones de desprotección afectiva, económica e institucional. Esta definición permite visibilizar cómo, en contextos rurales entre ellos San Francisco Tlalcilalcalpan, la escuela lejos de ser un espacio de refugio o compensación operaba desde una lógica distante, incapaz de reconocer ni atender las circunstancias de precariedad que atravesaban muchas infancias.

El testimonio de Esperanza, de 84 años, es revelador en este sentido. Su frase “quería yo estudiar, pero quién me daba. Mis abuelitos no trabajaban, comíamos lo que nos socorriera”⁶² condensa una estructura de desamparo donde el deseo de aprender se enfrentaba a una realidad sin respaldo económico ni institucional. A pesar de su entusiasmo “todo lo que me decían lo hacía rápido”⁶³, su escolarización se truncó tras apenas un año de clases: seis meses en primero y seis meses en segundo grado. El modelo pedagógico no fue una vía de movilidad, sino una promesa que no pudo sostenerse frente a la urgencia de sobrevivir.

La orfandad temprana y la pobreza estructural condicionaron su acceso a la educación, y el modelo pedagógico no fue una vía de movilidad, sino una promesa que no pudo sostenerse frente a la urgencia de sobrevivir. Aun así, desarrolló habilidades prácticas como el tejido y la costura, que aprendió de su abuela en la milpa. Su vida laboral comenzó como empleada doméstica en la Ciudad de México, con un salario mínimo, y más tarde vendiendo tortillas y cuidando animales. Su relato está lleno de imágenes de esfuerzo cotidiano: sembrar habas, cargar leña, vender en Calixtlahuaca, criar animales y sostener a su familia con lo que tenía. La entrevista, realizada en el corredor de su casa junto a su hija y bisnieta, se entrelazó con objetos antiguos (cazuelas enterradas, monedas de su infancia) que ella conserva como testimonio de su vida. Su semblanza muestra cómo la exclusión escolar se vivió como parte de una estructura social, pero también cómo la resiliencia y la fe permitieron construir aprendizajes alternativos y vínculos familiares que desafiaron el olvido.

⁶² Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

⁶³ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

Tomás, desde otro ángulo, refuerza esta lectura estructural: “nos quedamos huérfanos chicos... yo cuidaba doce reses... ya después falleció mi papá.”⁶⁴ Su relato muestra cómo la pérdida de figuras adultas proveedoras implicaba una reconfiguración inmediata de roles familiares, donde los niños asumían responsabilidades laborales sin mediación ni acompañamiento. Cuidar animales desde la infancia no era una anomalía, sino una respuesta obligada ante la ausencia de alternativas. La escuela quedaba desplazada por la necesidad de sostener la vida cotidiana, y el modelo de aprendizaje dominante (centrado en la obediencia, la disciplina y la continuidad) no ofrecía mecanismos para integrar a quienes vivían en condiciones de desprotección.

A sus 80 años, y habiendo vivido toda su vida en San Francisco Tlalcalcalpan, Tomás despliega recuerdos familiares, trabajo agrícola y participación comunitaria: cuidaba doce reses, cosechaba lama, maíz y avena, y más tarde heredó una milpa de cinco cuartillos. Participó activamente en la vida religiosa como sacristán con el padre Ricardo, dando el repique a las cinco de la mañana y cuidando los jardines del templo. Su memoria reconstruye la transformación de la comunidad, desde las parcelas escolares donde hoy se encuentra la primaria Emiliano Zapata hasta las campañas políticas locales. Su relato muestra cómo los aprendizajes cotidianos (el trabajo agrícola, la religiosidad y la organización comunitaria) fueron tan formativos como los escolares.

La orfandad, se desprende de los testimonios de Esperanza y Tomás, no puede entenderse únicamente en términos de pérdida de figuras parentales. Se trata de una condición estructural de desprotección que reconfiguró de forma abrupta los roles familiares e interrumpió tempranamente las trayectorias escolares. En ambos casos, la muerte o ausencia de los cuidadores implicó asumir responsabilidades laborales desde la niñez, sin respaldo institucional ni acompañamiento afectivo. Lejos de ofrecer contención, la escuela se mostró incapaz de reconocer estas circunstancias, reforzando la exclusión de quienes no encajaban en el modelo familiar normativo que el sistema asumía como base. Desde los enfoques orales, esta vivencia se revela también en forma de memoria encarnada: los cuerpos de niñas y niños huérfanos se

⁶⁴ Álvarez, Tomás (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 24 de noviembre de 2024.

convirtieron en archivos vivos del desamparo, la urgencia y el deseo de aprender, expresando en sus silencios, gestos y pausas aquello que los registros escolares omitieron. Abordar esta condición desde una perspectiva analítica permite articular estructura y experiencia, visibilizando cómo ciertas infancias quedaron fuera del horizonte educativo no por falta de interés, sino por una cadena de imposibilidades que la institucionalidad no logró revertir ni atender de manera adecuada.

Desde la historia oral, la orfandad puede leerse también en clave de memoria encarnada. Moctezuma Moreno plantea (2025: 52–64), el cuerpo hablante no solo transmite contenido verbal, sino que también interpela y resignifica, convirtiéndose en archivo vivo de lo que dolió, se calló o se desbordó en la experiencia escolar. En los testimonios, los silencios, las pausas y los gestos revelan una dimensión afectiva que no puede captarse desde los registros escolares, pero que resulta fundamental para comprender cómo se vivió y se sigue recordando la exclusión educativa.

Trabajar la orfandad como categoría permite, entonces, articular estructura y experiencia, memoria y cuerpo, ausencia y deseo. No se trata de romantizar el sufrimiento, sino de visibilizar las condiciones históricas que lo produjeron y de reconocer en los relatos una forma de resistencia frente al olvido institucional.

Las trayectorias escolares truncadas, lejos de ser excepciones individuales, forman parte de una memoria colectiva que se ha configurado desde los márgenes. Desde la historiografía subalterna, Guillén (2025: 35–36) ha señalado que las memorias de quienes han sido históricamente silenciados no solo desafían los relatos oficiales, sino que también revelan las formas en que el poder se inscribe en los cuerpos, los vínculos y las ausencias. Esta perspectiva permite leer la orfandad no únicamente en términos individuales. Se trata de una experiencia estructural de desprotección, donde el abandono institucional se vuelve parte de la memoria encarnada. En este marco, la historia oral no solo recupera experiencias escolares interrumpidas, sino que también permite confrontar las narrativas oficiales que han ignorado las condiciones estructurales que impidieron la continuidad educativa. La memoria, entendida desde una práctica comunicativa situada, revela que el abandono escolar no fue una decisión individual, sino una respuesta a la precariedad, la desprotección y la falta de reconocimiento institucional.

En los relatos de vida, el abandono escolar aparece como una experiencia marcada por la urgencia, el desamparo y la falta de opciones. No se trataba de elegir entre estudiar o trabajar, sino de asumir responsabilidades impuestas por la pobreza, la orfandad o la ausencia de acompañamiento institucional. Lo que no se dijo en los registros escolares (las interrupciones, los duelos, los silencios) quedó registrado en los cuerpos de quienes vivieron esas rupturas. Desde la historia oral, se reconoce que el cuerpo no solo comunica con palabras, sino que también guarda y expresa aquello que dolió, se calló o se desbordó en la experiencia escolar. Esta perspectiva permite recuperar no solo lo que se recuerda, sino también lo que se encarnó en gestos, pausas y afectos que desafían la linealidad de los relatos oficiales.

Ambos testimonios, al ser leídos en conjunto, permiten comprender que la orfandad no solo implicaba duelo, sino también desinstitucionalización. La escuela no estaba preparada para recibir a niñas y niños sin respaldo familiar, y mucho menos para ofrecerles una ruta educativa flexible, situada o sensible a sus circunstancias. En lugar de operar como un espacio de cuidado, ésta reproducía la exclusión, reforzando la idea de que solo quienes contaban con una estructura familiar estable podían sostener el tránsito escolar. Así, la orfandad y la precariedad no fueron obstáculos individuales, sino condiciones estructurales que el sistema enseñanza ignoró sistemáticamente.

3.1.2 Género y distribución desigual del cuidado

Desde otra dimensión de la exclusión escolar, los mandatos de género también configuraron trayectorias de aprendizaje truncadas. Si la orfandad implicaba desprotección institucional, el género operaba mediante formas de subordinación cotidiana que limitaba el acceso de las niñas a la escuela. En San Francisco Tlalcalilcalpan estuvo profundamente condicionada por los mandatos de género que organizaban la vida familiar y comunitaria. A diferencia de los varones, cuya exclusión escolar solía estar ligada al trabajo agrícola o a la falta de recursos económicos, las niñas enfrentaban una doble carga: por un lado, la pobreza estructural que afectaba a toda la comunidad; por otro, la expectativa de que asumieran desde temprana edad las tareas domésticas y de cuidado. Esta distribución desigual del trabajo no se reconocía como explotación. Se entendía que era parte naturalizada del orden

familiar, lo que dificultaba su problematización tanto dentro como fuera. Los estereotipos de género no son universales ni estáticos, sino construcciones sociales que se reproducen en contextos específicos y que organizan la vida cotidiana desde lo simbólico y lo material. En este sentido, los mandatos que asignan a las niñas el trabajo doméstico y el cuidado familiar no solo limitan su acceso a la educación, sino que también configuran una feminidad subordinada que se naturaliza en el orden social (García, citado en Atilano, 2025:25–26).

Rosa lo expresa con crudeza: “en esos tiempos no todas íbamos a la escuela, solamente las que tenían más dinero... me levantaba a las tres de la mañana para ir al molino... tenía que hacer tortillas, cuidar a mis hermanitos.”⁶⁵ Su testimonio revela cómo el acceso escolar estaba mediado no solo por la clase social, sino por el género. Las niñas eran incorporadas rápidamente a las labores domésticas, y su tiempo era absorbido por tareas fundamentales para la reproducción de la vida familiar. Estas actividades no recibían reconocimiento laboral ni eran vistas como impedimento para la escolarización. La enseñanza formal, al operar bajo la ficción de la igualdad de condiciones, ignoraba estas cargas invisibles, reforzando la exclusión de quienes no podían ajustarse a su lógica homogénea.

La voz de Paula, mujer de 80 años, reconstruye una infancia marcada por la pobreza estructural y la ausencia de escolarización. Desde pequeña acompañaba a su padre a sembrar y escardar, y más tarde inició su vida laboral como tortillera en el mercado 16 de septiembre. Su memoria también conserva prácticas comunitarias y religiosas, como el cuidado de la capilla y las costumbres de Semana Santa, que muestran cómo los aprendizajes cotidianos se transmitían en el hogar y la comunidad.

Paula, desde otra experiencia, refuerza esta lectura estructural: “trabajábamos mucho cuando estábamos chiquillos... qué libertad nos iban a dar para estudiar, no, no nos la daban los papás.”⁶⁶ Aunque su relato utiliza el plural, la frase “qué libertad nos iban a dar” condensa una estructura de control familiar donde el estudio no era una prioridad, especialmente para las niñas. La noción de “libertad” no remite aquí a una decisión individual, sino a una ausencia de condiciones que permitieran siquiera

⁶⁵ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto de 2023.

⁶⁶ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de noviembre de 2024.

imaginar la escolarización en términos de posibilidad. En muchos hogares, la educación femenina era vista como prescindible, y su permanencia en ella dependía de que no interfiriera con las tareas asignadas en casa.

La experiencia de María, muestra otra faceta de la exclusión escolar femenina. Ella deseaba continuar sus estudios, pero la decisión de su padre estuvo marcada por el abandono escolar de su hermano mayor. Como él ya no quiso seguir en la escuela, a ella tampoco se le permitió, pese a que disfrutaba aprender y mostraba interés por el estudio. Durante su infancia, María ayudaba a su hermano a comprender las lecciones y le enseñaba lo que ella misma aprendía, pues él había reprobado varias veces y en la comunidad lo apodaban “el burro”. La paradoja es evidente: mientras se le negaba la posibilidad de asistir a la escuela, ejercía un rol pedagógico dentro del hogar, transmitiendo saberes que no eran reconocidos institucionalmente. Más tarde, ya en la adultez, retomó la escolarización, lo que revela cómo las trayectorias educativas femeninas podían darse en tiempos no lineales y fuera de la infancia.

Las memorias de Rosa, Paula y María muestran que la escolarización femenina estuvo atravesada por mandatos de género que naturalizaban la subordinación y el trabajo doméstico desde edades tempranas. Aunque Anderson-Levitt (2003: 10–18) no aborda directamente el género, su análisis sobre cómo el modelo escolar global tiende a homogeneizar y excluir permite dialogar con esta perspectiva feminista. Las estructuras universales de la escolarización —currículos homogéneos, disciplina normativa y expectativas de continuidad— invisibilizan las diferencias locales y las condiciones específicas de los sujetos. En San Francisco Tlalcilalcalpan, esta homogeneización se tradujo en una exclusión estructural particularmente marcada en las niñas, quienes enfrentaron una doble carga: la pobreza compartida por toda la comunidad y la incorporación temprana al trabajo doméstico y de cuidado. La escuela, al operar bajo la ficción de igualdad de condiciones, ignoró estas responsabilidades invisibles y reforzó la subordinación femenina, reproduciendo un modelo que no reconocía las desigualdades de género como parte constitutiva de la experiencia escolar.

La escolarización de las niñas en San Francisco Tlalcilalcalpan estuvo profundamente condicionada por los mandatos de género que organizaban la vida

familiar y comunitaria. A diferencia de los varones, cuya exclusión escolar solía estar ligada al trabajo agrícola o a la falta de recursos económicos, las niñas enfrentaban una doble carga: por un lado, la pobreza estructural que afectaba a toda la comunidad; por otro, la expectativa de que asumieran desde temprana edad las tareas domésticas y de cuidado. Esta distribución desigual del trabajo no se reconocía como explotación. Se entendía que era parte naturalizada del orden familiar, lo que dificultaba su problematización tanto en el ámbito escolar y en el doméstico.

La exclusión escolar femenina no puede entenderse sin considerar el papel de la familia como institución social que regula los mandatos de género y produce memorias que naturalizan la desigualdad. Las creencias y tradiciones familiares operan en marcos sociales que limitan o ensanchan la memoria, definiendo qué roles son posibles para las niñas y qué experiencias quedan relegadas al silencio (Halbwachs, citado en Guillén. (2025: 38–39). En este contexto, la escolarización femenina se vivía en una posibilidad condicionada, subordinada a las exigencias domésticas y a la lógica de cuidado. La historia oral permite recuperar esas memorias subterráneas que no fueron registradas por las instituciones educativas, pero que revelan cómo la feminidad se construyó entre la obediencia, la exclusión y la resistencia cotidiana.

Desde una perspectiva feminista, el cuerpo de las niñas no solo fue moldeado por esos mandatos, sino que también se convirtió en archivo vivo de la experiencia escolar. Se ha señalado en la sección, el cuerpo femenino no es solo vehículo de expresión, sino superficie de inscripción donde se alojan las marcas de la exclusión, el deseo y la resistencia. En el testimonio oral, cada gesto, cada silencio y cada pausa revelan una memoria encarnada que desafía las narrativas hegemónicas sobre la infancia y la educación (Moctezuma Moreno, 2025:52–55). Desde esta perspectiva, la historia oral no solo recupera lo que se dijo, sino también lo que dolió, lo que se calló y lo que se resistió desde la experiencia corporal de las niñas.

Los testimonios permiten comprender que la exclusión escolar femenina no fue una anomalía ni una excepción, sino una práctica estructural sostenida por mandatos de género, por la omisión del trabajo doméstico y por la ausencia de políticas pedagógicas sensibles a estas realidades. Esta lógica excluyente, ya descrita en la introducción, se refuerza en el caso de las niñas, cuyas cargas domésticas y

mandatos de género no eran reconocidos por la escuela. En lugar de ofrecer flexibilidad, la institución operaba bajo la ficción de igualdad, ignorando las condiciones materiales y simbólicas que limitaban el acceso femenino.

3.1.3 Trabajo desde edades tempranas

Tal y como muestran los testimonios anteriores, la escolarización estuvo condicionada por factores familiares, económicos y simbólicos. Esta lógica se refuerza también en la incorporación temprana al trabajo, donde niñas y niños asumían responsabilidades productivas que desplazaban la escuela en la jerarquía de prioridades. En San Francisco Tlalcilcalpan, el trabajo desde edades tempranas no era concebido como una anomalía ni se asociaba con prácticas nocivas en términos actuales. Se entendía que era una parte legítima de la vida comunitaria. Lejos de ser una práctica excepcional, constituía una vía de integración social, económica y afectiva, donde niñas y niños asumían responsabilidades productivas en señal de utilidad, pertenencia y reconocimiento. Esta incorporación temprana al trabajo, sin embargo, tenía consecuencias directas sobre la escolarización: institución formativa quedaba fuera por la urgencia de contribuir al sostenimiento familiar, y el sistema educativo no ofrecía mecanismos para conciliar ambas dimensiones.

Asunción lo expresa con claridad: “nomás llegué hasta tercero. Aquí antes era, hay que trabajar, no como ahora ustedes que se dan el lujo de ser grandes profesionistas... me iba a cuidar los animales... y a cosechar en la hacienda. Me gustaba trabajar para que me pagaran.”⁶⁷ Su testimonio condensa una memoria donde el trabajo no solo era obligación, sino también deseo, lo que complejiza la lectura del abandono escolar. El gusto por trabajar no debe interpretarse como idealización. Refleja una forma de agencia dentro de un contexto de escasez, donde el ingreso propio ofrecía autonomía, reconocimiento y alivio económico. Esta agencia, sin embargo, no representa libertad plena. Se trata de una elección condicionada, en la que el trabajo aparece siendo la única vía posible de participación social. La escuela, en cambio, se percibe distante, ajena a las condiciones rurales, sin capacidad para dialogar con los saberes comunitarios ni con las urgencias familiares.

⁶⁷ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 15 de marzo de 2025.

José hombre de 89 años, desde otra experiencia, ha vivido toda su vida en San Francisco Tlalcilcalpan. Su relato reconstruye una vida tejida entre el trabajo agrícola, la religiosidad y la educación interrumpida. Desde niño asistió a la escuela primaria “República Argentina”, pero abandonó en segundo grado para ayudar a su padre en la milpa. Más tarde trabajó en la hacienda, en el servicio de gas y en una fábrica de colchones en la Ciudad de México. Él refuerza esta lectura estructural: “Ilegué hasta como segundo, pero luego luego me sacaron, antes no tenía trabajo mi jefe, y teníamos que salir a trabajar.”⁶⁸ Aquí, el abandono escolar no se explica por una decisión individual, sino por la precariedad económica que obligaba a toda la familia a buscar ingresos. La falta de empleo paterno se traducían directamente en la incorporación de los hijos al trabajo, y la escuela no ofrecía alternativas ni apoyos que permitieran sostener la educación en medio de la crisis. El tránsito escolar quedaba supeditado a la estabilidad laboral de los adultos, y cuando esta se rompía, la formación era lo primero en sacrificarse. Este espacio, al operar bajo la lógica de la continuidad y la dedicación exclusiva, no contemplaba la posibilidad de que niñas y niños tuvieran que combinar el estudio con el trabajo, ni reconocía los saberes adquiridos fuera del aula como parte legítima de la formación.

La memoria de Gloria aporta otra arista de esta dinámica. Ella no tuvo acceso a la escuela, pues desde pequeña fue incorporada directamente al trabajo. “No tuve estudio, nada, a nosotros nos pusieron a trabajar desde chiquitos, sí a trabajar.”⁶⁹ En su relato, la ausencia de escolarización no aparece como una decisión personal, sino como una imposición familiar y comunitaria: desde niños se esperaba que contribuyeran al sostenimiento del hogar. Su experiencia muestra cómo la escolarización podía quedar completamente desplazada por la urgencia de trabajar, y cómo esta práctica se entendía como parte legítima de la vida cotidiana.

La memoria de Tomás refuerza esta lógica de incorporación temprana al trabajo. Aunque asistió a la escuela en sus primeros años, pronto tuvo que abandonar para dedicarse al cuidado de los animales. “Si a la escuela iba yo sí sí, ahí, como antes éramos unos burros ya este no, pues ya íbamos creciendo, como decía mi hermano

⁶⁸ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

⁶⁹ López, Gloria (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de noviembre de 2024.

mayor que ya falleció, ya qué íbamos a ir a la escuela hay que ir a cuidar a los animales, antes había mucho campo para ir a cuidar, yo cuidaba doce, doce reces, yo las orillaba en las besanas”⁷⁰. Su relato muestra cómo el trabajo agrícola absorbía el tiempo infantil y desplazaba la escolarización, en un contexto donde la utilidad productiva era más valorada que la permanencia en la escuela. La referencia a su hermano mayor, que también dejó de estudiar, evidencia cómo las decisiones familiares se organizaban en torno a las necesidades del campo, y no a la continuidad educativa.

Estos recuerdos revelan que el trabajo desde edades tempranas no fue una práctica marginal, sino una condición estructural que el sistema educativo ignoró sistemáticamente. La rigidez institucional se expresa aquí en la incapacidad de la escuela para dialogar con las formas de vida comunitaria. Como se ha señalado, el modelo de enseñanza dominante no contemplaba la posibilidad de combinar estudio y trabajo, ni reconocía los saberes adquiridos fuera del aula.

3.1.4 Precariedad estructural e institucional

Más allá de las dinámicas familiares, la exclusión escolar también se explica por la precariedad estructural del sistema pedagógico. Si el trabajo revelaba la urgencia económica, la debilidad institucional mostraba que la escuela no estaba preparada para sostener trayectorias formativas en contextos rurales. La exclusión escolar en San Francisco Tlalcilalcalpan no puede comprenderse únicamente desde las decisiones familiares o las condiciones económicas particulares. Los testimonios también revelan una dimensión estructural más profunda: la debilidad institucional del modelo de enseñanza y la precariedad de su infraestructura en contextos rurales. En este núcleo, la formación escolar no se presenta con garantías ni con continuidad. Se manifiesta como institución intermitente, mal equipada y desvinculada de las realidades comunitarias. La escolarización no se vivía con carácter obligatorio ni con respaldo social amplio. Se experimentaba siendo una posibilidad incierta, frágil y muchos casos, irrelevante frente a las urgencias cotidianas.

⁷⁰ Álvarez, Tomás (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 24 de noviembre de 2024.

Gloria lo expresa con crudeza: “nuestros papás no se preocupaban por mandarnos a la escuela... ya tenían casi como dos meses que había entrado la escuela, andaban los maestros tocando en la casa para ver si había niños.”⁷¹ Esta escena revela una doble ausencia: por un lado, la falta de arraigo escolar en la comunidad, y por otro, la ausencia de políticas públicas que garantizaran la matriculación, el seguimiento o la permanencia. La fragilidad institucional, ya planteada en la introducción, se manifiesta en estos testimonios mediante una escolarización incierta y desarticulada. La ausencia de infraestructura, de políticas compensatorias y de vínculos comunitarios indica que la educación no funcionaba con garantías ni con continuidad. Su presencia era intermitentemente débil y desvinculada de las realidades locales.

La voz de Gloria, hoy de 90 años, nacida y criada en San Francisco Tlalcilcalpan, reconstruye además una vida marcada por el trabajo, la austeridad y el cuidado familiar. Solo asistió un año a la escuela, y aunque intentó aprender a leer por sí misma observando periódicos y revistas, su formación se dio principalmente en la práctica cotidiana. Desde joven vivió un encierro doméstico: se casó muy joven y se dedicó al hogar, cocinando y cuidando a una familia numerosa, preparando tortillas diariamente para doce personas. Más tarde, junto con su esposo, abrió una carnicería que se convirtió en sustento familiar y referente local, hoy atendida por sus hijas. Su relato también reconstruye un San Francisco rural y comunitario, donde la vida transcurría entre el fogón, la crianza y la confianza vecinal. La entrevista, realizada en el comedor de su casa, muestra cómo los aprendizajes cotidianos se transmitían en el hogar y en el trabajo, más allá de la escuela.

Juana, desde otra experiencia, sintetiza esta precariedad con una frase reveladora: “solo fui a segundo año... pero como mi papá no le alcanzaba... antes no había escuelas como ahora.”⁷² Su testimonio no solo alude a la falta de recursos familiares, sino a la ausencia de infraestructura escolar suficiente y accesible. La comparación con el presente —“como ahora”— no es nostálgica, sino crítica: señala que en su infancia no existían las condiciones mínimas para que el aprendizaje

⁷¹ López, Gloria (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de noviembre de 2024.

⁷² Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de marzo de 2025.

institucional fuera una opción viable. La pobreza familiar se entrelazaba con la institucional, y la académica, lejos de compensar las desigualdades, las profundizaba. No había becas, comedores, materiales ni rutas escolares; tampoco había una política educativa que reconociera las particularidades del mundo rural, lo que convertía la escolarización en un proceso frágil, discontinuo y profundamente desigual.

Hoy, a sus 89 años, Juana reconstruye además una vida marcada por el trabajo doméstico, la religiosidad y la organización comunitaria. Su escolaridad fue breve, apenas hasta segundo año en la escuela primaria “República Argentina”, pero aprendió a leer y escribir y conserva el hábito de leer hojas religiosas. Desde joven trabajó como empleada doméstica en la Ciudad de México y, al regresar, asumió tareas en el hogar, ayudando a su madre con el cuidado de sus hermanos. Recuerda cómo las interrupciones del servicio eléctrico obligaban a moler el maíz a mano, y cómo las mujeres preparaban memelas y molían chile con niscomel. Participó activamente en la Acción Católica, aprendió a coser en talleres de la iglesia y acompañó a su esposo fiscal en las tareas comunitarias. Su memoria también conserva prácticas religiosas de Semana Santa, cuando no se cocinaba ni se barría, y los niños confundían a los actores con personajes bíblicos. La entrevista, realizada en el comedor de su casa, muestra cómo los aprendizajes cotidianos se transmitían en el hogar, la cocina y la comunidad.

Los testimonios permiten comprender que la exclusión escolar no fue solo el resultado de decisiones individuales o de dinámicas familiares, sino de una instancia formativa que asumía como norma una infancia urbana, masculina y respaldada por estructuras familiares estables. En contextos donde esa norma no se cumplía, la escuela no ofrecía alternativas, sino que simplemente dejaba de operar. La precariedad estructural no fue un telón de fondo, sino un factor activo en la reproducción de la desigualdad. La ausencia de infraestructura, de políticas compensatorias y de reconocimiento institucional hacia las condiciones rurales la convirtió en una institución excluyente, incapaz de sostener el derecho a la educación en condiciones de dignidad.

Las memorias escolares reunidas en este capítulo revelan que la orfandad, el género, el trabajo infantil y la precariedad institucional no operan de manera aislada. Son dimensiones entrelazadas de una experiencia educativa profundamente

desigual. Estos núcleos se articulan en una vivencia situada y encarnada, donde el cuerpo, la emoción y el silencio también son fuentes de conocimiento. Al recuperar estas voces desde los márgenes, no se busca romantizar la exclusión, sino visibilizar las condiciones históricas que la produjeron y reconocer en los relatos una forma de resistencia frente al olvido institucional. Así, la historia oral no solo reconstruye lo vivido, sino que interpela al presente, exigiendo una mirada más justa, sensible y crítica sobre la educación en contextos rurales.

Estas trayectorias no deben interpretarse en términos de fallas individuales. Son experiencias profundamente atravesadas por condiciones estructurales de desigualdad. La historia oral permite reconstruir estos recorridos desde los márgenes, desafiando los relatos oficiales que han borrado la exclusión escolar en contextos rurales. Al recuperar voces que nombran la orfandad, el trabajo infantil, los mandatos de género y la precariedad institucional, el capítulo revela que el aprendizaje formal no se vivió con garantías ni con continuidad. Fue una presencia intermitente, conflictiva y sujeta a múltiples condicionamientos. Lejos de representar un déficit, estas memorias escolares deben entenderse como experiencias situadas, encarnadas y resistentes, donde el deseo de aprender persistió a pesar del abandono. En este sentido, la historia oral no solo reconstruye el pasado, sino que interpela al presente, exigiendo políticas educativas sensibles, contextualizadas y capaces de reconocer la diversidad de las trayectorias escolares.

La escuela, lejos de operar como mecanismo de compensación, se consolidó históricamente bajo una lógica institucional que asumía por norma una infancia urbana, con respaldo familiar estable y disponibilidad exclusiva para el estudio. Esta configuración, como analiza Rockwell (1995: 14–17), invisibiliza las trayectorias escolares marcadas por la pobreza, la desprotección familiar, los mandatos de género y las formas de vida rural, reproduciendo una exclusión estructural que se expresa en prácticas cotidianas y en la organización misma del sistema educativo.

En San Francisco Tlalcilcalpan, la escolarización formal convivía con otras formas de aprendizaje (el trabajo agrícola, el cuidado familiar, la transmisión oral de conocimientos) pero sin dialogar con ellas. Esta falta de reconocimiento generaba tensiones entre lo aprendido en casa y lo exigido en el aula, y colocaba a los estudiantes en una posición de desventaja estructural desde el inicio.

Este apartado busca, entonces, visibilizar esas trayectorias truncadas no como excepciones. Son parte constitutiva de la experiencia formativa en los márgenes. A través de los relatos de vida, se reconstruyen las condiciones que dificultaron el acceso sostenido a la escuela, se interroga críticamente el modelo educativo dominante y se reivindica la necesidad de pensar la formación más allá de la institución escolar. Reconocer las formas de aprendizaje que ocurren fuera del aula, valorar los saberes comunitarios y diseñar políticas pedagógicas sensibles a las realidades locales son pasos fundamentales para construir una enseñanza verdaderamente inclusiva. Los testimonios aquí reunidos no solo denuncian lo que faltó, sino que también abren la posibilidad de imaginar otros modos de aprender, de enseñar y de acompañar, desde una perspectiva situada, ética y comprometida con la justicia social.

3.2 Figuras docentes: entre el recuerdo. La disciplina y la ambigüedad

Las figuras docentes que aparecen en las memorias de San Francisco Tlalcilcalpan no responden a una imagen homogénea ni idealizada del maestro rural. Lejos de representar únicamente autoridad pedagógica o guía moral, los docentes son recordados desde la ambivalencia: portadores de saber, sí, pero también agentes de disciplina, distancia y, en algunos casos, violencia. Su presencia en la comunidad no siempre implicó cercanía afectiva ni reconocimiento mutuo; muchas veces, el aula se convirtió en un espacio de tensión entre el mundo escolar y el mundo vivido.

En este apartado se analizan las figuras docentes no en calidad de individuos aislados, sino en su papel de representantes de un modelo educativo que, en su afán de civilizar y normar, dejó poco espacio para el diálogo con los saberes locales. A partir de los testimonios, se identifican tres núcleos temáticos que permiten comprender la experiencia escolar desde la memoria encarnada: la ambivalencia entre respeto y castigo, el acceso desigual a la escolarización, y las prácticas pedagógicas que marcaron distancia entre docentes y comunidad.

Durante el cardenismo, la educación pública se convirtió en un instrumento central de cohesión nacional. El Estado buscó ampliar su presencia en las zonas rurales, donde la mayoría de los maestros trabajaba en condiciones precarias y con una formación limitada. La reforma al artículo 3º de la Constitución en 1934 introdujo la

noción de educación socialista, que pretendía combatir el fanatismo religioso y formar una juventud con conciencia racional y social. Sin embargo, la ambigüedad del concepto y la falta de preparación de muchos docentes generaron confusión: algunos se limitaron a incorporar frases revolucionarias en su discurso, mientras otros asumieron un papel más activo en la defensa de los campesinos y en la lucha por la tierra, lo que los convirtió en figuras de conflicto político y social. La reacción fue inmediata y polarizada: la Iglesia, empresarios y sectores conservadores denunciaron la escuela socialista como una amenaza a la familia y a la tradición religiosa, mientras que sindicatos magisteriales, obreros y campesinos la defendieron como una conquista del pueblo. En este contexto, los maestros rurales se transformaron en mediadores sociales y líderes comunitarios, enfrentando hostilidad, violencia e incluso persecuciones (Greaves, 2008:35-39).

Si bien el cardenismo agudizó estas tensiones, la figura del maestro rural no puede entenderse únicamente desde esa coyuntura, sino como parte de una trayectoria más amplia de transformación institucional. En el siglo XIX, era concebido en términos de virtud, encargada de enseñar a leer y escribir, sin necesidad de formación especializada. Su legitimidad provenía de la vocación y del ejemplo moral, más que de una profesionalización formal. Con el surgimiento de la educación pública y la consolidación del Estado en su papel de agente formativo, esta figura comenzó a transformarse: se institucionalizó la formación docente en las escuelas normales y se definió la docencia en calidad de profesión, aunque con un perfil técnico subordinado dentro del sistema (Rosas, 2003:1–3).

A lo largo del siglo XX, especialmente con el proyecto de la Escuela Rural Mexicana (1920–1940), se promovió una imagen del maestro vinculado a la transformación comunitaria. Se esperaba que enseñara no solo contenidos escolares, sino también prácticas agrícolas, valores sociales y formas de vida consideradas “modernas”. Esta visión convivió con otra más vertical y normativa, en la que el docente era ejecutor de programas oficiales, con escasa autonomía y limitado reconocimiento profesional. Con el tiempo, el compromiso comunitario fue desplazado por una lógica institucional que confinó al maestro al aula y lo alejó de las prácticas sociales que antes lo definían. Esta ambigüedad histórica, entre el promotor social y el técnico subordinado, persiste en las memorias de San Francisco

Tlalcilcalpan, donde la figura docente se recuerda desde la experiencia vivida, en calidad de presencia contradictoria que encarnó tanto el proyecto escolar como sus límites (Rosas, 2003:1-10).

Las pugnas sindicales que se desarrollaron durante la década de 1940 y la posterior conformación de un sindicato nacional muestran que el magisterio no fue un bloque homogéneo, sino un espacio atravesado por tensiones ideológicas, disputas de liderazgo y una constante exposición a las presiones políticas. La figura docente, lejos de ser estable, se configuró en medio de estas contradicciones: la organización gremial abrió posibilidades de representación y defensa colectiva, pero al mismo tiempo colocó a los educadores en una posición frágil, sujetos a la vigilancia oficial y a la represión. En este escenario, los maestros rurales aparecían como líderes comunitarios y agentes de cambio, pero también como piezas de un engranaje corporativo que buscaba disciplinar y controlar al gremio. La creación del sindicato único, más que resolver las divisiones, institucionalizó las tensiones y reforzó la condición ambigua del magisterio dentro del sistema político mexicano (Greaves, 2008:71–78).

Este recorrido histórico permite entender que la figura del maestro rural no fue estable ni homogénea, y que su presencia en las comunidades se configuró desde tensiones entre vocación, técnica y subordinación institucional, que hoy se recuerdan desde el cuerpo y la palabra. Su identidad no se define por un perfil oficial claro, sino por la manera en que se enfrenta a las condiciones reales de trabajo, a las expectativas sociales y a las políticas formativas que rara vez lo consideran interlocutor válido. El docente se mueve entre tres imágenes: la del técnico que aplica contenidos oficiales, la del profesionista que busca autonomía y reconocimiento, y la del sujeto virtuoso que enseña por compromiso social. Esta ambigüedad lo coloca en una posición vulnerable dentro del sistema educativo, donde se le exige mucho, pero se le reconoce poco (Rosas, 2003:2–4).

Como ha mostrado Raby (1968:192-216), esa ambigüedad se tradujo en una vulnerabilidad concreta frente a los poderes locales. Los maestros rurales fueron vistos simultáneamente como agentes del Estado y como agitadores sociales, lo que los convirtió en blancos de violencia política, religiosa y agraria. Documenta más de un centenar de casos de agresiones y asesinatos en la década de 1930, la mayoría

vinculados a conflictos por tierras, caciquismo y luchas sindicales. De este modo, la falta de reconocimiento institucional señalada por Rosas se enlaza con las agresiones históricas registradas por Raby, mostrando que la identidad docente se construyó en medio de tensiones que marcaron profundamente la experiencia escolar en el México rural.

Esta caracterización del maestro rural permite comprender las tensiones estructurales que atraviesan su identidad. Sin embargo, al ser una definición construida desde el análisis institucional y profesional, corre el riesgo de ignorar las formas en que la figura docente se reconfigura desde la experiencia vivida. En los testimonios de San Francisco Tlalcilcalpan, el docente no se representa como categoría abstracta. Es cuerpo presente, gesto, voz que enseña, castiga, acompaña o se ausenta. La historia oral, al recuperar estas memorias encarnadas, permite matizar la definición institucional y abrirla a los afectos, silencios y contradicciones que configuran la experiencia escolar en contextos rurales.

Reconocer esta ambivalencia permite entender que la educación formal no fue simplemente una oportunidad, sino también una experiencia marcada por el conflicto, la resistencia y la negociación cotidiana. Como se ha señalado en apartados anteriores, el cuerpo no transmite únicamente contenido verbal, sino que también revela afectos, tensiones y silencios que configuran una memoria encarnada. La historia oral, al recuperar estas voces, permite reconfigurar el pasado desde marcos interpretativos situados, donde los silencios, los olvidos y las contradicciones se convierten en claves para comprender la experiencia escolar más allá de la norma institucional (Guillén, 2025:35–36).

3.2.1 Entre el respeto y el castigo: memorias ambivalentes

Las memorias sobre los maestros en San Francisco Tlalcilcalpan revelan una figura compleja, marcada por la ambivalencia entre el respeto y el castigo. En los relatos orales, el docente no aparece siendo héroe ni villano. Es una presencia contradictoria que encarnó tanto el saber cómo la disciplina, tanto el afecto y la humillación. Esta ambivalencia no solo se expresa en las palabras, sino también en los gestos, las pausas y las emociones que emergen durante el testimonio, configurando una memoria encarnada que, como advierte Moctezuma (2025: 54–56) está siempre en

riesgo de quiebre. La autora subraya que la historia oral no se limita al contenido verbal: se manifiesta en la entonación, las vacilaciones y las intensidades que atraviesan el relato, produciendo un discurso fragmentario y ambiguo. En este sentido, la memoria no es un depósito estático de significados, sino un proceso vivo que se rehace constantemente en el cuerpo hablante. Los silencios, las miradas y las interrupciones se convierten en marcas de lo indecible, revelando que el recuerdo se sostiene en una performatividad corporal que actualiza el pasado en cada narración.

En este núcleo temático se propone la categoría de análisis “respeto y castigo”, entendida no en términos de oposición binaria, sino en calidad de experiencia afectiva y corporal que configura la relación pedagógica. El respeto, en contextos escolares, puede surgir del reconocimiento mutuo, pero también de la obediencia impuesta por estructuras jerárquicas. En comunidades rurales, este respeto se construye desde la interacción cotidiana, donde el maestro es figura de autoridad, pero también de cercanía (Hernández, 2019:56-61). Por su parte, el castigo se manifiesta mediante prácticas disciplinarias que van más allá de lo pedagógico: golpes, humillaciones, tareas punitivas o silencios prolongados que marcan el cuerpo escolarizado. Estas acciones, normalizadas en muchas escuelas rurales, reproducen relaciones verticales que configuran la experiencia escolar desde el control y la subordinación (Bautista, 2018:42–44).

José recuerda con claridad la figura del “maestro palillo”⁷³, originario de Zinacantepec, evocada no por su enseñanza, sino por la forma en que imponía disciplina. El apodo, cargado de sentido local, condensaba la percepción comunitaria de una figura rígida, más asociada al control que al acompañamiento pedagógico. En San Francisco Tlalcilalcalpan, como en muchas comunidades vecinas, los habitantes solían colocar apodos a personas y lugares, viéndolo como algo divertido y cotidiano; en este caso, “palillo” aludía tanto a la delgadez del maestro como a su carácter severo, convirtiéndose en un símbolo de rigidez y autoridad. El recuerdo de José, sin embargo, no se centra en lo que enseñaba, sino en el dolor físico que provocaba: “le agarraba los dedos... te daba tus tres trancazotes”⁷⁴ El castigo corporal no aparece

⁷³ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

⁷⁴ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

como excepción, sino como práctica normalizada en el aula. El tono con que lo narra, entre la risa nerviosa y la indignación, revela una ambivalencia que no debe confundirse con reconciliación; la risa no suaviza el recuerdo, más bien lo tensa. Como señala Bautista (2018:42–44), en muchos planteles rurales el castigo físico se naturalizó como mecanismo de control, dejando huellas en el cuerpo y en la memoria de los estudiantes. Así, la figura del maestro palillo se recuerda menos por su vínculo con el aprendizaje y más por la forma en que ejercía la autoridad, en un registro donde humor, crítica y dolor se entrelazan en la memoria colectiva.

Este tipo de relato obliga a cuestionar las pedagogías del castigo que se ejercieron bajo el amparo de la autoridad escolar. El cuerpo escolarizado fue también cuerpo violentado, y esa violencia se inscribió en la experiencia formativa como parte del aprendizaje. José no recuerda contenidos, ni estrategias didácticas, ni momentos de diálogo; recuerda el dolor, el grito, el gesto. La enseñanza se asocia aquí con el sufrimiento, y el maestro con el miedo.

Sin embargo, en el mismo testimonio, José matiza su relato: “Antes había buenos maestros... también había buenos y unos malos... ya se acabaron todos esos maestros.”⁷⁵ Esta frase no borra la violencia, pero la ubica dentro de una lógica de contraste. El hablante reconoce que no todos los docentes ejercieron el castigo, y que algunos fueron recordados con afecto. Esta matización revela cómo la memoria escolar se construye desde la contradicción: hay reconocimiento por la labor docente, pero también memoria de abuso. La figura docente no se construye desde extremos morales, sino desde la ambigüedad.

Este tipo de testimonio permite leer el respeto y el castigo no en términos de oposición. Son dimensiones que conviven en la experiencia escolar. El respeto puede surgir del miedo, y el castigo puede ser recordado con humor, pero eso no lo legitima. La ambivalencia no debe confundirse con neutralidad: lo que José recuerda es una pedagogía del dolor, adherido en el cuerpo y transmitida dentro de la historia escolar de su comunidad.

En esa misma línea de memorias escolares, Jacinto, reconstruye una infancia marcada por la austeridad, el trabajo agrícola y la educación interrumpida. Asistió a

⁷⁵ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

la escuela primaria “República Argentina” hasta tercer grado, pero lo poco que aprendió a leer se fue olvidando con el tiempo. Recuerda a uno de sus profesores lo mandaba a vender dulces que no eran parte de la escuela: “El maestro que me mandaba a vender... pirulines que eran de él.”⁷⁶ La frase, dicha sin énfasis ni juicio explícito, revela una práctica que se integró a la rutina escolar sin ser nombrada en términos de abuso. Jacinto no la presenta en clave de castigo ni privilegio. La menciona dentro de las tareas que realizaba en la institución. No hay afecto ni rechazo, solo una tarea que recuerda con naturalidad. Y precisamente en esa naturalidad radica su potencia analítica: lo que hoy podría leerse como aprovechamiento o desvío de la función pedagógica, en su momento se vivió dentro del orden escolar.

Su infancia también estuvo marcada por el trabajo agrícola y la austeridad: junto a otros niños se escapaba de la escuela para ir a los capulines, copiando después la tarea entre amigos; su padre le enseñó a sembrar con púa, a rascar la tierra y a cuidar animales, además de fabricarle zapatos de hule para resistir las espinas del campo. Más tarde trabajó en la hacienda, en el lavado de autos en Zinacantepec y como ayudante de chofer en el servicio de gas, oficios que muestran cómo la vida laboral se diversificaba entre el campo y la ciudad. Su memoria también incluye episodios de violencia estructural, como la matanza de animales durante campañas sanitarias, y la transformación territorial del pueblo, donde las casas heredadas y los barrios crecieron como parte de una historia compartida. La entrevista, realizada en la sala de su casa acompañado por su hijo mayor, se convirtió en un puente generacional: su hijo escuchaba con asombro historias de su abuelo que nunca había conocido. Su semblanza muestra cómo la exclusión escolar se vivió como parte de una estructura económica y comunitaria, pero también cómo la creatividad y la resiliencia permitieron construir aprendizajes fuera de la escuela.

Este tipo de práctica muestra cómo la figura del maestro podía extender su autoridad más allá del aula, involucrando al alumno en actividades que no respondían a objetivos educativos. Bautista Rojas (2018:40-45), señala que en contextos rurales el poder del profesor puede extenderse más allá del aula, adoptando formas de

⁷⁶ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

control que no siempre se reconocen que es abuso, pero que reproducen relaciones de subordinación entre docentes y estudiantes. El respeto, en este caso, no se construye desde el reconocimiento mutuo, sino desde una obediencia funcional que no se cuestiona. El castigo no aparece como violencia física, pero sí como imposición de tareas que desdibujan el sentido de la escolarización.

Frente a estas memorias de rigidez y subordinación, la experiencia de Esperanza introduce otro matiz. Ella recuerda que aprendía rápido y que la directora, la maestra Josefina, decidió promoverla a segundo grado al reconocer su capacidad. “Todo lo que me decían lo hacía rápido... y dijo la directora que me pasaran pa segundo.”⁷⁷ El recuerdo de Josefina, descrita como una señora mayor, no se asocia con el castigo ni con la violencia, sino con el reconocimiento y la autoridad femenina. Sin embargo, la trayectoria escolar de Esperanza se interrumpió poco después, mostrando que el estímulo docente no bastaba para sostener la continuidad educativa en un contexto marcado por limitaciones estructurales.

El conjunto de estos relatos permite visibilizar prácticas que operaron desde lo cotidiano, sin ser nombradas problemáticas, pero que configuran la figura docente como presencia ambigua: capaz de enseñar, sí, pero también de aprovecharse del lugar que ocupa.

Los testimonios analizados revelan que la figura del maestro en San Francisco Tlalcilalcalpan se construyó desde una ambivalencia persistente: respeto y castigo no operan en oposición. Son dimensiones entrelazados dentro de la experiencia escolar. El respeto, muchas veces, se sostuvo en la obediencia y el miedo; el castigo, lejos de ser excepcional, se normalizó siendo parte del vínculo pedagógico. Ya fuera a través de la violencia física, la instrumentalización del alumno o la autoridad incuestionable, la relación docente-estudiante se inscribió en prácticas que excedieron la enseñanza formal. Al recuperar estas memorias, se hace visible cómo el cuerpo escolarizado fue también cuerpo subordinado, y cómo la figura docente se recuerda no desde la neutralidad, sino desde la tensión entre saber, disciplina y poder.

⁷⁷ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

3.2.2 La escuela que llegó tarde: acceso desigual y escolarización fragmentada

Los relatos sobre la escolarización en San Francisco Tlalcilalcalpan no solo evocan la figura del maestro, sino también las condiciones materiales y estructurales que marcaron el acceso a la educación. En este apartado se analiza cómo la llegada tardía de la escuela, la discontinuidad en los ciclos escolares y las trayectorias trucas configuran una memoria fragmentada, donde el deseo de aprender convive con los límites impuestos por el entorno.

Esperanza recuerda con entusiasmo su paso por la escuela, especialmente el reconocimiento que recibió por parte de la directora: “Quería yo estudiar más, quería yo cosas, todo lo que me decían lo hacía rápido.”⁷⁸ Este fragmento revela una escolarización acelerada, habilitada por el reconocimiento institucional. En un solo año, Esperanza cursó dos grados, lo que indica no solo capacidad, sino también disposición para aprender. Sin embargo, esta validación no se traduce en continuidad educativa. La narración se interrumpe con un “pero ya de ahí ya no”⁷⁹, que marca un quiebre abrupto en su trayectoria escolar. Ese corte, no explicado en detalle, señala una discontinuidad que no depende de la voluntad individual, sino de factores estructurales que exceden la experiencia personal.

Este tipo de interrupción es común en los testimonios de escolarización rural, donde el acceso a la educación no fue continuo ni garantizado. Esta llegó, pero llegó tarde, llegó incompleta, llegó con límites. La escolarización rural en México ha estado marcada por la fragmentación, donde el paso por la escuela no siempre implica continuidad ni culminación. En el caso de Esperanza, la fragmentación no se expresa en términos administrativos, sino en la vivencia misma: el deseo de aprender fue real, pero no suficiente para sostener una trayectoria académica.

El testimonio permite leer la escolarización como experiencia condicionada, donde el reconocimiento institucional no garantiza permanencia, y donde el entusiasmo del estudiante puede ser interrumpido por factores que no controla. No hay romanticismo

⁷⁸ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

⁷⁹ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

en esta memoria, sino una constatación: la escuela ofreció algo, pero no lo sostuvo. El acceso fue parcial, la continuidad fue negada, y el deseo quedó suspendido.

Paula recuerda que la escuela llegó cuando ya era demasiado tarde para ella: “Ya hasta después fueron viniendo los maestros... ya nos mandaron, pero ya fue demasiado tarde, ya no se pudo estudiar.”⁸⁰ Este testimonio revela una escolarización diferida, donde el acceso no fue negado de forma explícita, pero tampoco garantizado a tiempo. La frase “ya no se pudo estudiar” no alude a una falta de interés o capacidad, sino a una oportunidad que se perdió por la tardanza institucional. Llegó, sí, pero no en el momento en que se necesitaba. Paula no habla desde el resentimiento, pero sí desde una conciencia clara de lo que no fue posible. Su memoria no la idealiza; la ubica en calidad de presencia intermitente, que no logró responder a las necesidades de su generación. La educación aparece como algo que “pudo haber sido”, pero que no se concretó por razones ajenas a su voluntad.

Este tipo de relato permite leer el acceso escolar no como un derecho garantizado. Se presenta en calidad de posibilidad frágil, sujeta a condiciones externas: la llegada de maestros, la apertura de grupos, la disponibilidad de recursos. La escuela no estaba ahí desde el principio; llegó después, cuando muchas niñas y niños ya habían asumido otras responsabilidades o habían sido excluidos por edad, género o situación familiar. La escolarización, en este sentido, no solo fue tardía, sino también excluyente.

El testimonio de Gloria refuerza esta lectura, al recordar que los profesores tenían que buscar a los estudiantes casa por casa: “Andaban los maestros tocando en la casa para ver si había niños.”⁸¹ Aquí, la escuela aparece como institución que no tenía asegurada su matrícula, que debía salir al encuentro de los alumnos, negociar su presencia, convencer a las familias. Esta imagen revela que el acceso no era automático ni universal: dependía de la disponibilidad familiar, del reconocimiento comunitario y de la voluntad de los adultos. No todos los niños estaban inscritos; había que encontrarlos, persuadirlos, integrarlos. La escolarización, lejos de ser un proceso

⁸⁰ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

⁸¹ López, Gloria (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de noviembre de 2024.

estructurado y continuo, se vivía como una serie de esfuerzos dispersos, muchas veces insuficientes para garantizar la permanencia.

Ambos testimonios permiten leer la escolarización rural como proceso discontinuo, condicionado y tardío. Paula muestra el efecto de esa tardanza: una trayectoria que no pudo comenzar. Gloria muestra el esfuerzo por revertirla: una búsqueda activa que no siempre lograba consolidarse. En conjunto, revelan que la escuela no fue una institución estable ni plenamente integrada en la comunidad, sino una presencia intermitente que llegó con desfase y que operó bajo lógicas de captación más que de permanencia.

La escolarización rural en México ha estado marcada por la fragmentación, donde el paso por la escuela no siempre implica continuidad ni culminación. En estos relatos, la fragmentación no se expresa solo en términos administrativos, sino en la vivencia misma: el acceso fue parcial, la permanencia incierta, y el derecho a la educación se vivió como una posibilidad que, en muchos casos, no se concretó. Más que una institución formadora, fue una presencia intermitente, que llegó tarde, que llegó poco, o que simplemente no llegó para todos.

Aunque hoy existen más escuelas y docentes en la comunidad, José observa que la enseñanza sigue marcada por la distancia: “Les llenaban el pizarrón... ni les decían hagan esta cuenta así... se salían ellos a platicar.”⁸² La crítica comunitaria no se limita al pasado; también interpela el presente. El acceso escolar ha mejorado, pero la calidad de la enseñanza sigue siendo motivo de preocupación. Lo que se cuestiona no es solo la infraestructura o la cobertura, sino la relación pedagógica: la falta de acompañamiento, la ausencia de diálogo, la distancia entre el maestro y el estudiante. En esta observación, la comunidad no solo recuerda lo que vivió, sino que también vigila lo que ocurre hoy.

En los testimonios, la figura del profesor aparece vinculada no solo a la enseñanza, sino a las condiciones mismas de acceso escolar. Los docentes fueron agentes de reconocimiento, como en el caso de la directora que impulsó a Esperanza; pero también fueron emisarios de una escuela que llegaba tarde, por ejemplo, en el relato de Paula, o que debía tocar puertas para existir, según recuerda Gloria. Su

⁸² Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

presencia no siempre garantizó continuidad, pero sí marcó el inicio o la posibilidad de escolarización en contextos donde la educación formal no estaba asegurada. En estos relatos, los maestros encarnan tanto el esfuerzo institucional por acercar la pedagogía a la comunidad y los límites estructurales que impidieron sostenerla. Su papel fue activo, pero condicionado: mediadores entre el deseo de aprender y las barreras que lo interrumpieron. Esta figura docente, recordada desde la experiencia vivida, permite comprender que la escolarización rural no fue una garantía, sino una posibilidad frágil, marcada por la ambivalencia, la discontinuidad y la resistencia cotidiana.

3.3 Contenidos escolares y materiales de aprendizaje

Durante la primera mitad del siglo XX, el sistema formativo mexicano se consolidó como un instrumento clave para la construcción del Estado posrevolucionario. A través de la expansión de la enseñanza primaria, el gobierno buscaba integrar a las poblaciones rurales e indígenas bajo una narrativa nacional unificadora, centrada en la historia patria, la moral cívica y la instrucción básica en lectura, escritura y cálculo. Esta política, impulsada por la Secretaría de Educación Pública desde su fundación en 1921, se articuló con proyectos, por ejemplo, las Misiones Culturales, las escuelas rurales federales y la formación de maestros normalistas, definidos como agentes civilizadores en territorios considerados “atrasados” o “marginados”.

Aunque estos contenidos buscaban formar ciudadanos modernos, en comunidades como San Francisco Tlalcilcalpan su recepción fue conflictiva: no respondían a las realidades locales ni a las trayectorias de vida de sus estudiantes. Los contenidos escolares reproducían una visión del país que excluía las culturas campesinas e indígenas, y que imponía formas de aprender desvinculadas de la experiencia cotidiana. Lejos de ser neutros, estos saberes estaban atravesados por una lógica nacionalista que excluía los conocimientos situados, afectivos y técnicos que circulaban en el ámbito doméstico y comunitario.

Asimismo, investigaciones recientes han profundizado en el análisis historiográfico de los libros de texto utilizados en México entre 1876 y 1940, mostrando cómo estos materiales no solo transmitían contenidos escolares, sino que condensaban proyectos ideológicos, representaciones sociales y expectativas de

formación ciudadana. Tal es el caso del estudio de González y Hernández (2024:1-3), que examina textos producidos en el Porfiriato, la Revolución y el cardenismo, revelando cómo estos libros fueron diseñados para moldear sujetos modernos desde una lógica nacionalista, moralizante y racionalista. Esta perspectiva permite ampliar la mirada sobre los contenidos escolares como dispositivos de poder que, al llegar a contextos rurales similares al de San Francisco Tlalcilcalpan, entraban en tensión con los saberes comunitarios y las condiciones materiales del aprendizaje.

Esta tensión entre el currículo oficial y los saberes locales ha sido abordada por diversos autores que permiten construir una categoría de análisis crítica sobre los contenidos escolares y los materiales de aprendizaje. Desde distintas disciplinas, se ha reflexionado sobre cómo la escuela produce y transmite saberes que responden a lógicas institucionales, ideológicas y culturales, muchas veces en conflicto con las experiencias de los sujetos que los reciben.

Estas reflexiones permiten construir una categoría de análisis crítica sobre los contenidos escolares y los materiales de aprendizaje. A continuación, se recuperan algunas de estas perspectivas teóricas para situar el análisis en el cruce entre cultura escolar, memoria oral y prácticas pedagógicas en contextos rurales.

Los contenidos escolares y los materiales didácticos forman parte de una cultura escolar que no es neutra ni universal, sino históricamente construida. Esta cultura se expresa en normas, rutinas, objetos y discursos que regulan lo que se considera válido enseñar, cómo debe enseñarse y quién puede aprenderlo. En contextos rurales, esta cultura impuesta desde el centro suele entrar en tensión con los saberes locales, generando formas de exclusión, resistencia o apropiación (Viñao, 2006:67-70). Se debe analizar la escuela no solo como institución, sino más bien espacio de producción simbólica, donde los materiales y contenidos son portadores de una visión del mundo que puede entrar en conflicto con las experiencias de los sujetos.

Complementariamente, Dominique Julia (2001:11-14) define la cultura escolar como el conjunto de normas, prácticas y saberes que una sociedad selecciona y transmite a través de la escuela. Esta definición permite entender los contenidos y materiales no como simples herramientas pedagógicas, sino en tanto dispositivos de poder y representación que configuran identidades, jerarquías y formas de pertenencia. En este sentido, tanto Viñao y Julia coinciden en que lo que se enseña

no es inocente: responde a decisiones políticas, culturales e ideológicas que delimitan qué conocimientos son legítimos y cuáles quedan al margen.

Ambos autores coinciden en que la cultura escolar no es un espacio neutro, sino un dispositivo que selecciona, jerarquiza y transmite saberes desde una lógica de poder. Esta perspectiva permite comprender que los contenidos escolares no solo enseñan, sino que también excluyen, disciplinan y configuran formas de pertenencia.

En los siguientes apartados, se recuperan testimonios de exalumnos y exalumnas de San Francisco Tlalcilalcalpan para explorar cómo estos contenidos escolares fueron vividos, resistidos o resignificados desde la experiencia cotidiana. A través de la historia oral, se busca tensionar las categorías oficiales y reconstruir la escolarización rural como experiencia situada, marcada por la precariedad, la desconexión y la agencia de los sujetos.

En el caso mexicano, González y Juárez (2013:22-29) documentan que los contenidos escolares en zonas rurales estaban centrados en una historia oficial, ajena a la vida cotidiana de los estudiantes. Las autoras señalan que los libros de texto y materiales escolares no representaban la realidad de los alumnos, lo que generaba desinterés y abandono escolar. Esta distancia entre el currículo y la vida se reforzaba por la precariedad material: útiles compartidos, libros con ilustraciones urbanas, mapas que omitían los pueblos pequeños, y ejercicios abstractos que no dialogaban con el entorno.

Frente a esta mirada vertical, Guillén (2025:47-51) propone una lectura desde la historia oral, que permite recuperar la experiencia escolar desde la voz de quienes la vivieron. La memoria sobre la escuela, en este enfoque, el recuerdo escolar no solo reconstruye lo que se enseñaba, sino también cómo se vivía, se resistía o se reinterpretaba ese conocimiento. No se trata de un simple reflejo del pasado, sino de una forma de significarlo desde el cuerpo, la emoción y la experiencia situada. Así, los testimonios de exalumnos y exalumnas de San Francisco Tlalcilalcalpan permiten tensionar las categorías oficiales y mostrar cómo los contenidos escolares fueron apropiados, desplazados o resignificados desde la vida cotidiana.

Este diálogo entre autores permite construir una categoría de análisis que no se limita a describir los contenidos y materiales escolares, sino que los interroga como parte de un entramado cultural, político y afectivo. En ese sentido, los relatos orales

no solo complementan los documentos oficiales, sino que los cuestionan, los reescriben y los devuelven al terreno de lo vivido.

3.3.1 Saberes escolares y su desconexión con la vida cotidiana

En el marco del proyecto académico de unidad nacional, impulsado por el Estado mexicano entre 1940 y 1958, la escuela se consolidó como un instrumento para promover la cohesión social y la fidelidad a la patria. A través de la exaltación de héroes, símbolos patrios y una narrativa histórica oficial, se buscaba homogeneizar culturalmente a la población y formar ciudadanos comprometidos con el proceso de industrialización y modernización del país (Clemente, 2021). Esta lógica se tradujo en contenidos escolares que privilegiaban la historia patria, el civismo, la moral y la instrucción básica, sin considerar las realidades locales ni los saberes comunitarios.

En comunidades como San Francisco Tlalcilcalpan, los contenidos escolares que circularon en las décadas centrales del siglo XX estaban profundamente desconectados de la vida cotidiana de sus estudiantes. El currículo oficial, diseñado desde instancias centrales, imponía formas de aprender desvinculadas de la experiencia campesina, ignorando los conocimientos técnicos, afectivos y agrícolas que se transmitían en el hogar. Los testimonios recabados revelan esta distancia. Esperanza recuerda que cursó primero y segundo grado en un solo año: “seis meses en primero y seis meses en segundo”⁸³, porque aprendía rápido y lograba dominar los contenidos con agilidad. “La A, la E, todas esas letras y cuentas”⁸⁴, dice, nombrando con sus propias palabras lo que la educación formal le ofrecía: una alfabetización elemental que no se consolidó en una práctica duradera. La frase revela una experiencia escolar fragmentada, centrada en lo mínimo, sin continuidad ni vinculación con su entorno. A pesar de su capacidad para aprender, la imposibilidad económica de sus abuelos interrumpió su proceso formativo. “Comíamos lo que nos socorriera ahí en la casa”⁸⁵, explica, situando el aprendizaje en un contexto de

⁸³ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de enero de 2025.

⁸⁴ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de enero de 2025.

⁸⁵ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de enero de 2025.

precariedad donde la escuela no podía competir con las urgencias de la vida cotidiana.

Este relato no habla de fracaso escolar, sino de una exclusión estructural que no se resolvía con voluntad ni con capacidad de aprendizaje. A pesar de su rapidez para aprender, Esperanza no pudo permanecer en la escuela. Décadas después, en su vejez, esa interrupción se reactualiza en los trámites administrativos que le exigen una firma. “Una crucecita”, dice, “medio chueca”⁸⁶, porque ya no puede escribir. No se trata de una elección simbólica ni de una resistencia cultural, sino de una consecuencia directa de un sistema que no garantizó condiciones para que el saber escolar se consolidara como práctica cotidiana.

Mientras el testimonio de Esperanza enfatiza la pérdida de continuidad y sus efectos en la vida adulta, el de Jacinto se construye desde fragmentos más imprecisos, donde lo escolar aparece como recuerdo lejano, normativo y poco significativo. Esta diferencia permite observar cómo la memoria escolar se configura no solo por lo que se aprendió, sino por lo que logró permanecer y por cómo se vivió el vínculo con los materiales y contenidos.

Desde la perspectiva de Viñao (2006:66–71), este tipo de experiencia evidencia cómo la cultura escolar regula lo que se considera válido enseñar y cómo debe enseñarse, sin contemplar las trayectorias de vida de quienes aprenden. Julia (2001:11-14) señala que la cultura escolar implica una selección social de saberes que se institucionalizan en la escuela, excluyendo aquellos que no se ajustan a su lógica disciplinar. En el caso de Esperanza, el saber escolar fue breve, eficaz en su momento, pero insuficiente para sostenerse frente a la desigualdad económica y la falta de acompañamiento institucional.

Su testimonio interpela la noción de alfabetización como proceso lineal y universal. Aprender rápido no garantiza permanecer, y saber leer no garantiza poder escribir toda la vida. La “crucecita” que hoy coloca en lugar de su nombre no es una metáfora de humildad, sino una marca de abandono: una señal de que el sistema educativo no logró convertirse en herramienta de inclusión ni de continuidad.

⁸⁶ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 20 de enero de 2025.

Si en el caso de Esperanza la interrupción escolar dejó una huella que se reactualiza en la vejez, en el testimonio de Jacinto lo que permanece es el recuerdo de los primeros signos: “las letritas ahí, A, B, C, D”⁸⁷. Ambos relatos coinciden en mostrar una escolarización breve, centrada en la alfabetización elemental, pero también revelan diferencias en cómo se construye la memoria escolar. Mientras Esperanza enfatiza la pérdida de continuidad y la imposibilidad de escribir en la actualidad, Jacinto conserva imágenes difusas de los materiales utilizados, como los libros “de los que traían la muchacha azteca creo ¿no? O de los aztecas algo así”⁸⁸. Esta imagen, aunque imprecisa, sugiere la presencia de ilustraciones que intentaban representar lo indígena dentro del imaginario nacional. Sin embargo, la forma en que Jacinto lo expresa —con duda, con distancia— indica que esas imágenes no generaban identificación ni reconocimiento. Lo indígena aparece reducido a un símbolo decorativo, sin vínculo con su experiencia viva. En lugar de conectar con su entorno o con los saberes comunitarios, los libros reforzaban una narrativa oficial que estetizaba lo indígena mientras lo excluía de los contenidos significativos.

Esta desconexión entre los saberes escolares y la vida cotidiana no solo se percibe en la memoria de los entrevistados, sino que también se confirma en los materiales oficiales de la época. Los textos de lectura aprobados por la SEP en las décadas de 1940 y 1950 privilegiaban escenas urbanas, familias de clase media y valores moralizantes, invisibilizando la vida campesina y obrera (Greaves, 2008: 142–147). En comunidades rurales como San Francisco Tlalcilcalpan, estos contenidos resultaban ajenos y reforzaban la distancia entre lo que se enseñaba en la escuela y lo que se vivía en el hogar y el campo.

Este tipo de material escolar, según lo señalado por González y Hernández (2024: 1-3), condensaba proyectos ideológicos que buscaban formar ciudadanos modernos desde una lógica nacionalista, moralizante y racionalista. Las ilustraciones de figuras indígenas, entre ellas la “muchacha azteca”, eran parte de una estrategia visual para integrar símbolos prehispánicos al discurso de unidad nacional, sin cuestionar las

⁸⁷ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

⁸⁸ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

jerarquías raciales, lingüísticas o culturales que persistían en el aula. En contextos rurales, particularmente en San Francisco Tlalcilcalpan, estas representaciones no solo resultaban ajenas, sino que reforzaban la distancia entre el saber escolar y la vida cotidiana.

Como ya se mencionó, desde la perspectiva de Viñao (2006:66–71), estos contenidos forman parte de una cultura escolar que regula lo que se considera legítimo enseñar, y que impone una forma de ver y representar el mundo desde el centro hacia la periferia. El recuerdo de Jacinto, con su mezcla de precisión y confusión, evidencia cómo esa cultura escolar fue recibida con distancia, sin apropiación plena, y sin resonancia con los saberes afectivos, técnicos o comunitarios que estructuraban su vida fuera de la escuela.

La escolarización en comunidades rurales como San Francisco Tlalcilcalpan fue, en muchos casos, breve, interrumpida y subordinada a las condiciones materiales de vida. Esta discontinuidad dificulta la reconstrucción precisa de los contenidos escolares que se enseñaban en cada grado. Lo que permanece en la memoria no son las lecciones específicas, sino los aprendizajes mínimos que lograron consolidarse: el alfabeto, algunas operaciones básicas, la práctica de la firma. Estos saberes, aunque elementales, adquieren valor simbólico en la vida adulta, especialmente cuando se reactualizan en situaciones donde se exige “saber leer y escribir”.

La ausencia de contenidos detallados en los relatos no debe interpretarse como olvido, es decir, entender ese resultado de una escolarización que no logró convertirse en experiencia significativa ni en práctica cotidiana. Lo que se recuerda son fragmentos, gestos, imágenes, sonidos. Estos elementos permiten reconstruir la experiencia escolar vivida desde la periferia, no en calidad de espacio de formación integral, sino en forma de episodio breve, normativo y muchas veces ajeno.

Esta memoria fragmentaria revela también la profunda desconexión entre los contenidos oficiales y los saberes que se aprendían en las comunidades rurales. Mientras el currículo escolar promovía una visión homogénea del país, centrada en la historia patria y la moral cívica, en los hogares y campos se transmitían conocimientos técnicos, afectivos y comunitarios que no tenían lugar en el aula. El sistema educativo no reconocía como legítimos los saberes vinculados al trabajo agrícola, al cuidado familiar, a la memoria oral o a la organización comunal. En lugar de construir puentes

entre ambos mundos, reforzaba una jerarquía que colocaba lo escolar por encima de lo comunitario, lo escrito por encima de lo oral, lo urbano por encima de lo rural.

Esta jerarquía entre saberes se expresa no solo en los contenidos, sino también en los materiales escolares que circularon en las aulas rurales. Su diseño, distribución y uso revelan cómo el aprendizaje acentuaba la separación entre lo institucional y lo comunitario, consolidando una experiencia escolar marcada por la desconexión y la exclusión simbólica.

3.3.2 Materiales escolares, precariedad y exclusión

A partir de 1942, el Estado mexicano impulsó la unificación de planes de estudio entre escuelas rurales y urbanas, como parte de un proyecto académico orientado a la construcción de una identidad nacional homogénea. Aunque en el papel se establecía una misma orientación y contenidos, en la práctica esta zona se encontraba en clara desventaja frente a la urbana. La eficiencia terminal en el medio rural era apenas del 2 %, y miles de maestros ejercían sin título, lo que evidenciaba un rezago estructural profundo en la educación básica (Ramírez, 2019:1).

Desde su consolidación como herramienta pedagógica, los materiales escolares —libros, cuadernos, mapas, manuales— han sido diseñados desde una lógica centralista que responde a los intereses de un sector específico de la población: urbano, alfabetizado, castellanohablante y con acceso a recursos. Esta lógica se mantuvo durante décadas, reproduciendo contenidos y formatos que no contemplaban las condiciones de vida en las comunidades rurales. Las ilustraciones mostraban escenas citadinas, los ejercicios apelaban a contextos abstractos y los mapas omitían los pueblos pequeños, reforzando una visión del país que excluía a quienes habitaban sus márgenes.

En las escuelas rurales, la llegada de materiales escolares era intermitente y desigual. Cuando había libros, estos no dialogaban con los saberes comunitarios ni con las prácticas cotidianas de los estudiantes. En muchos casos, los alumnos no contaban con útiles propios. Como recuerda José , “nos daban dos pesos para un lápiz y una libreta, pa toda la semana”⁸⁹, lo que evidencia que el acceso a los

⁸⁹ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

materiales dependía de la economía familiar y no de una política pública que garantizara condiciones mínimas para el aprendizaje. Esta frase, dicha con naturalidad, revela cómo el acceso al aprendizaje estaba mediado por la economía familiar, y cómo el aprendizaje, lejos de ser garantía, se vivía un esfuerzo compartido, frágil y condicionado.

La precariedad en el acceso y pertinencia de los materiales escolares no solo se percibía en las memorias locales, sino que se confirma en los registros oficiales de la época. Como documenta Greaves (2008: 142–147), durante las décadas de 1940 y 1950 la SEP mantuvo en circulación textos antiguos, diseñados para un público urbano y de clase media, que resultaban “inadecuados, a veces confusos cuando no francamente malos”. Estos materiales, reimpresos una y otra vez, reproducían contenidos moralizantes y escenas ciudadinas que invisibilizaban la vida campesina y obrera. En las comunidades rurales, donde la llegada de libros era intermitente y desigual, esta lógica centralista reforzaba la exclusión: incluso cuando los textos llegaban, no dialogaban con los saberes comunitarios ni con las prácticas cotidianas de los estudiantes. El testimonio de José, quien recuerda que “nos daban dos pesos para un lápiz y una libreta, pa toda la semana”⁹⁰, evidencia que la exclusión se daba tanto por la falta de recursos como por la imposibilidad de encontrar sentido en lo que se enseñaba, consolidando una cultura escolar que colocaba lo urbano por encima de lo rural y lo escrito por encima de lo oral.

Esta precariedad material no solo dificultaba la instrucción formal, sino que instalaba la idea de que la escuela era un espacio ajeno: reservado para quienes podían pagar, para quienes entendían el español, para quienes no estaban obligados a trabajar desde temprana edad. Los materiales escolares, lejos de ser herramientas de inclusión, se convertían en dispositivos que reforzaban jerarquías sociales, lingüísticas y culturales. La escritura se hacía “a pura mano”⁹¹, sin acceso a copias ni impresos, y el error era sancionado más que acompañado. La disciplina se imponía mediante normas rígidas, y el miedo operaba a través del control emocional.

⁹⁰ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

⁹¹ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 06 de marzo de 2025.

En este contexto, los materiales escolares no eran recursos neutros, sino expresiones de un proyecto académico que desconocía las realidades rurales. La cultura escolar reproducía una narrativa nacionalista, moralizante y racionalista que no reconocía los saberes locales ni las formas de aprendizaje comunitarias. En lugar de construir puentes entre la enseñanza y la vida cotidiana, profundizaba la desconexión entre ambas. Así, la exclusión no se daba solo por la falta de recursos, sino por la imposibilidad de encontrar sentido en lo que se enseñaba. Recuperar estas memorias es también recuperar las preguntas por qué se enseña, para quién y desde dónde.

3.4. Espacios escolares y vida cotidiana

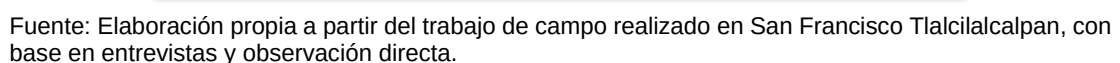
La historia de la educación no puede comprenderse únicamente desde los programas oficiales, las reformas institucionales o los discursos pedagógicos. En los márgenes de la escuela formal, en los intersticios de la infraestructura y la burocracia, se despliega una trama rica de experiencias cotidianas que dan sentido al acto de enseñar y aprender. Este apartado se propone explorar los espacios escolares desde una perspectiva que privilegia la vida cotidiana como categoría de análisis, entendida no sólo siendo el conjunto de prácticas repetidas en el tiempo, puesto que es un lugar donde se negocian significados, se construyen vínculos y se ejercen formas de agencia comunitaria.

¿Qué convierte a un espacio en un lugar educativo? Esta pregunta guía el análisis de los casos que se presentan a continuación. Pericacho (2023), el espacio escolar no es un elemento neutro ni meramente técnico, sino un ecosistema socio-comunicativo con implicaciones didácticas que organiza, condiciona y comunica las prácticas pedagógicas. Todo quehacer pedagógico es un acontecimiento situado, y el espacio físico forma parte de la gramática profunda de la escuela: puede habilitar, favorecer, entorpecer o inhibir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, un lugar de aprendizajes no se define por su infraestructura formal, sino por su capacidad de generar condiciones de aprendizaje significativas, afectivas y culturalmente situadas.

En contextos rurales y populares, los espacios educativos no siempre coinciden con los edificios escolares. La precariedad material, la creatividad pedagógica y la solidaridad vecinal han dado lugar a aulas improvisadas en casas particulares,

Desde esta perspectiva, el análisis de los espacios escolares no se limita a describir su infraestructura, sino que busca comprender cómo se vivieron, se habitaron y se resignificaron en contextos específicos. A través del estudio de tres casos específicos —la escuela primaria “República Argentina”, la casa de Don Zacarías y la iglesia del pueblo— este apartado reconstruye cómo se vivió la escolaridad en espacios diversos, y cómo estos lugares moldearon las experiencias educativas de niñas, niños y docentes.

Mapa 4: Espacios de aprendizaje en San Francisco Tlalcilalcalpan, durante la década de 1940.



El mapa incluido ilustra con claridad la ubicación de estos sitios clave para el aprendizaje, todos situados en la misma cuadra que constituye el núcleo del pueblo. La Escuela Primaria República Argentina, aunque cercana, no era el espacio más concurrido; la parroquia, ubicada justo enfrente, concentraba la mayor parte de las actividades comunitarias. A unos pasos se encontraba la casa de Zacarías Consuelo, ofrecida como apoyo a los maestros y utilizada como aula improvisada para atender a las niñas y niños del lugar.

La representación cartográfica permite observar cómo la cercanía de estos espacios convirtió al centro del pueblo en un escenario compartido de aprendizajes. Más allá de sus funciones originales, se resignificaron en la vida cotidiana y se transformaron en referentes para la formación de las infancias y la construcción de vínculos comunitarios.

3.4.1. La escuela primaria “República Argentina” y su evolución física

La escuela primaria “República Argentina” fue, durante décadas, el único espacio académico en San Francisco Tlalcilalcalpan. Fundada en 1937 y ubicada en la calle Independencia No. 8, su primera infraestructura se construyó en el contexto de la reforma educativa cardenista de 1934, que promovía una enseñanza socialista orientada al cambio social.

En ese marco, el maestro rural no sólo atendía a los niños en edad escolar, sino también a los adultos analfabetos, lo que implicaba una demanda creciente de espacios, docentes y recursos. Montes de Oca (2004b:165-175), señala que esta figura asumía tareas que excedían la enseñanza formal: trabajaba la parcela escolar, organizaba clases nocturnas y participaba en la construcción del edificio junto con sus alumnos. El profesor Felipe Martínez (el primero en llegar a la comunidad) encarnó esta multifuncionalidad, y su labor estuvo marcada tanto por el esfuerzo colectivo como por los conflictos políticos y económicos, lo evidencian las tensiones con la comisión ejidal.

Los testimonios orales permiten reconstruir cómo se vivía el espacio escolar en distintas épocas, revelando no sólo la materialidad del edificio, sino también las formas en que la comunidad lo habitó, lo transformó y lo sostuvo. Gloria G. ubica el inicio de la construcción entre 1935 y 1938, en terrenos que antes eran magueyerías

del ejido, lo que sugiere una resignificación del paisaje agrario en favor de un plan formativo. La participación comunitaria fue central: “acarreaban material con los burros, cargaban piedras y el tabique lo traían desde San Juan de las Huertas”⁹². Este traslado implicaba recorrer una distancia que hoy equivale aproximadamente a 40 minutos en automóvil desde San Francisco, lo que permite dimensionar el esfuerzo físico y logístico de la comunidad. Esta escena no debe leerse como un gesto heroico, debido a que es evidencia de la ausencia de infraestructura estatal y de la necesidad de resolver localmente lo que el Estado no garantizaba (véase imagen 8).

Imagen 8: Placa de construcción inicial de la escuela “República Argentina”, 1937



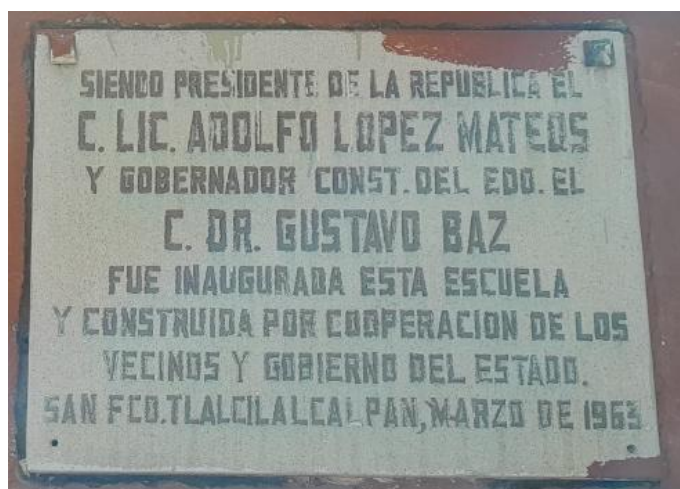
Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2024.

La placa colocada en la fachada del edificio escolar recuerda que la construcción de la escuela se realizó durante la gestión del gobernador interino Eucario López Contreras, en septiembre de 1937. Aunque representa una inscripción oficial del origen institucional, los testimonios orales permiten matizar esta narrativa: la edificación fue sostenida por el trabajo físico de la comunidad, que acarreó materiales desde San Juan de las Huertas y transformó terrenos ejidales en espacio educativo. Esta tensión entre memoria estatal y esfuerzo local revela que la infraestructura escolar fue más producto de la acción colectiva que de una garantía gubernamental.

⁹² López, Gloria (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 20 de noviembre de 2025.

Con el paso del tiempo, la infraestructura se consolidó: se añadieron salones, se delimitó un patio y se incorporaron servicios básicos. Sin embargo, estas mejoras fueron parciales y discontinuas (véase imagen 9). Una segunda placa, fechada en marzo de 1963, conmemora la inauguración de una etapa posterior de la escuela, bajo la presidencia de Adolfo López Mateos y el gobierno estatal de Gustavo Baz. En ella se reconoce la cooperación entre vecinos y autoridades, lo que permite rastrear una fase de ampliación física del plantel. Sin embargo, los testimonios sugieren que esta “cooperación” implicó una carga desproporcionada para la comunidad, que siguió resolviendo localmente las carencias estructurales. La placa funciona, así como evidencia de una narrativa institucional que simplifica los procesos sociales que sostuvieron la escuela.

Imagen 9: Placa de ampliación e inauguración de la escuela “República Argentina”, 1963



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2024.

José describe una institución con salones en hilera, baños en la esquina y una oficina para el director, pero también señala que “todo eso que estaba allí, hasta las casas de hasta allá, era campo”⁹³, lo que permite observar cómo la escuela fue quedando integrada en un entorno urbano en expansión. Este testimonio no sólo aporta datos

⁹³ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 14 de febrero de 2025.

espaciales, sino que permite pensar este espacio como un nodo en la transformación territorial del pueblo.

María del Pilar, tiene hoy 82 años y recuerda con nitidez su paso por la escuela “República Argentina”. Allí aprendió a leer, coser y tejer, pero también vivió las limitaciones que marcaban la vida escolar en San Francisco Tlalcilalcalpan, “nada más había un grupo por año”⁹⁴, comenta, señalando la escasez de maestros y la organización multigrado que caracterizaba a la primaria. Esta situación no sólo respondía a la falta de infraestructura docente, sino también a que muchos niños no asistían regularmente a la escuela porque debían trabajar, apoyar en las tareas domésticas, o porque sus familias carecían de recursos o no los enviaban. Juana y Jacinto coinciden en que la primaria “República Argentina” fue durante años la única escuela disponible, antes de la construcción de otras como la primaria “Emiliano Zapata”⁹⁵. En este sentido, Blanca Estela⁹⁶ recuerda que, cuando se abrió la “Emiliano Zapata” en la calle Benito Juárez García núm. 16, sus padres decidieron trasladar a sus hermanas mayores desde la “República Argentina” hacia “la escuela nueva”. Ella misma señala que fue parte de la primera generación que cursó de primero a sexto grado en ese plantel, aproximadamente hace 52 años. No sólo su familia tomó esta decisión: varios habitantes de San Francisco Tlalcilalcalpan también cambiaron a sus hijos, lo que evidencia que la apertura del nuevo plantel generó un movimiento colectivo de reubicación escolar. La distancia entre ambas instituciones — aproximadamente entre 300 y 500 metros— muestra que la elección no dependía de la lejanía, sino de la percepción comunitaria sobre las oportunidades que ofrecía la nueva infraestructura.

En el caso de María, esas limitaciones se entrelazaron con los mandatos familiares: su padre decidió que, por ser mujer, no debía continuar en la secundaria, mientras que su hermano sí tuvo esa oportunidad. Años más tarde, ella buscó

⁹⁴ García, María (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de mayo de 2025.

⁹⁵ Actualmente, San Francisco Tlalcilalcalpan cuenta con una infraestructura educativa diversa que incluye cuatro jardines de niños, una unidad de educación inicial, seis escuelas primarias, dos secundarias técnicas, dos secundarias generales, una telesecundaria y una preparatoria. Además, se han conformado dos grupos de atención educativa para personas adultas mayores, lo que refleja una ampliación progresiva de la cobertura escolar en distintos niveles y edades.

⁹⁶ García, Blanca Estela (2025), comunicación personal Nely Montserrat Mendoza García. San Francisco Tlalcilalcalpan, 17 de noviembre, 2025.

alternativas y retomó sus estudios en la secundaria abierta, mostrando la resiliencia con la que muchas mujeres enfrentaron la exclusión escolar.

Su vida transcurrió entre la venta de tortillas, el trabajo en el mercado de Toluca y empleos formales, hasta llegar a la vejez, donde sigue activa en la plaza central vendiendo chacharitas. La religión y las asociaciones comunitarias le dieron sentido y pertenencia, mientras que la escuela, pese a sus carencias, quedó grabada como un símbolo de aspiración y de vínculo colectivo. La memoria de Rafaela revela cómo la precariedad institucional y la desigualdad de género se vivieron de manera conjunta, pero también cómo la creatividad y la fuerza de las mujeres abrieron caminos propios dentro de la comunidad.

La memoria de María y de quienes compartieron su experiencia muestra que la escuela no fue un edificio pensado para el aprendizaje, sino un espacio construido desde la necesidad, la carencia y la acción colectiva. Con un solo grupo por año, maestros escasos y aulas improvisadas, la comunidad reconocía en la educación una posibilidad de transformación, aunque siempre limitada por las condiciones materiales, sociales y políticas del entorno (véase imagen 10). Existe una tercera placa, colocada en 1987, que conmemora el 50 aniversario de la escuela “República Argentina”. Este gesto simbólico muestra cómo el espacio escolar fue adquiriendo una dimensión identitaria en la comunidad, más allá de su función pedagógica. La inscripción celebra la continuidad institucional, pero también permite pensar el edificio como archivo material, donde se inscriben las relaciones entre Estado, memoria y educación. En contraste con las condiciones precarias que marcaron la vida escolar, esta placa representa una forma de institucionalizar la trayectoria colectiva del plantel.

Imagen 10: Placa conmemorativa del 50 aniversario de la escuela “República Argentina”, 1987



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2024.

La evolución física de la infraestructura, vista desde estas voces, permite comprender que el espacio escolar no es sólo una infraestructura, sino una expresión concreta de las relaciones entre Estado y la comunidad.

La fachada contemporánea de la escuela primaria “República Argentina”, ubicada en San Francisco Tlalcilalcalpan, refleja una transformación significativa en términos de infraestructura y gestión. La permanencia en la misma dirección —calle Independencia No. 8— permite trazar una línea de continuidad desde su fundación en 1937. Sin embargo, esta expansión física no garantiza condiciones equitativas de aprendizaje: la existencia de dos turnos, la presión sobre los recursos humanos y la fragmentación del tiempo escolar siguen siendo desafíos cotidianos. La foto permite cerrar visualmente el recorrido histórico del subapartado, mostrando que el derecho a la educación se ha sostenido más por el compromiso comunitario que por la planificación estatal (véase imagen 11).

Imagen 11: Fachada actual de la escuela primaria “República Argentina”, San Francisco Tlalcilalcalpan



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

Las condiciones materiales del aprendizaje eran precarias. Asunción relata que sólo cursó hasta tercero porque “aquí antes era, hay que trabajar”⁹⁷, y que desde niña

⁹⁷Corral, Asunción (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de marzo de 2025.

prefería cuidar animales o cosechar en la hacienda para ganar dinero. Esperanza, por su parte, asistió medio año a primero y medio a segundo, pero no pudo continuar por falta de apoyo familiar: “no tenía quien me diera, no más vivía con mis abuelitos”⁹⁸. Estas experiencias muestran que la escolaridad estaba profundamente condicionada por el trabajo, la pobreza y la estructura familiar, especialmente en el caso de las niñas.

Desde un enfoque analítico, la evolución física de la escuela “República Argentina” revela las tensiones entre el discurso institucional y la realidad cotidiana de la educación pública. Las mejoras en infraestructura respondieron más a la gestión comunitaria que a una planificación estatal, y el deterioro reflejó procesos sociales como la migración, el abandono gubernamental y los cambios en la matrícula. Pericacho (2023), el espacio escolar no es neutro: constituye un ecosistema socio-comunicativo que organiza y condiciona las prácticas pedagógicas. En este caso, fue un espacio habitado con intencionalidad pedagógica, pero también marcado por la desigualdad estructural y la exclusión.

Actualmente, la primaria opera en dos turnos —matutino y vespertino— y cuenta con cinco edificios que albergan veinticuatro aulas y veinticuatro grupos. La matrícula supera los ochocientos alumnos, atendidos por veinticuatro docentes, y se reporta disponibilidad de computadoras e internet. Esta expansión refleja una transformación significativa en términos de cobertura y equipamiento, pero no necesariamente garantiza condiciones equitativas de aprendizaje. La existencia de dos turnos responde más a la necesidad de administrar la sobrepoblación escolar que a una mejora pedagógica estructural. La fragmentación del tiempo escolar, la rotación de espacios y la presión sobre los recursos humanos y materiales siguen siendo desafíos cotidianos.

La historia de esta escuela, desde los burros que acarreaban tabique hasta los salones divididos por turnos, revela que el derecho a la educación se sostuvo más por el esfuerzo comunitario que por la garantía institucional. Esa continuidad, construida desde la precariedad y el compromiso local, plantea la pregunta de cuándo y cómo surgió esa disposición colectiva para sostener la escuela. Los testimonios

⁹⁸ Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcalcalpan, 20 de enero de 2025.

evocan escenas de trabajo y organización, pero poco ayudan a esclarecer el origen de esa fuerza, lo que abre un problema historiográfico sobre la manera en que las comunidades rurales asumieron la educación como tarea propia.

3.4.2. La casa de Don Zacarías como espacio escolar

La historia escolar de San Francisco Tlalcilcalpan no se limita al edificio oficial. En los años cuarenta, mientras la escuela primaria “República Argentina” operaba como institución formal, también se impartieron clases en la casa del difunto Don Zacarías Consuelo. Este hecho revela las tensiones entre la infraestructura escolar disponible y las estrategias comunitarias para sostener el aprendizaje en condiciones de carencia.

Ubicada en el centro del pueblo —donde actualmente se encuentra una tienda— la vivienda fue habilitada como aula para cierto sector de la comunidad (véase imagen 12), aunque las razones específicas de esta decisión no han sido plenamente documentadas. Los testimonios permiten reconstruir con detalle cómo se vivía ese espacio escolar alternativo. Rosa recuerda que “ahí nos enseñaban, ahí íbamos a la escuela, todo el patio de Don Zacarías ahí estaba”⁹⁹, y que incluso “donde tenía la carnicería ahí también era escuela”¹⁰⁰. El inmueble se dividía en espacios para varios grupos de entre 10 y 15 alumnos, con edades que oscilaban entre los 8 y los 16 años. Al ingresar se les entregaba un cuaderno y un lápiz, y algunos llevaban su propia silla, mientras otros se acomodaban en el suelo. La enseñanza se basaba en la repetición y memorización de palabras, lo que permitía a la mayoría aprender a leer y escribir su nombre, aunque pocos lograban avanzar más allá.

Se usaban reglas de palo, libretas sencillas, lápices y gomas, y los maestros trabajaban en condiciones materiales muy limitadas. Era “muy pobrecita”, tal cual ella misma la describe, pero esta pobreza no implicaba necesariamente que quienes asistían fueran los más desfavorecidos. Por el contrario, los testimonios sugieren que quienes lograban estudiar en ese espacio eran, en muchos casos, los hijos de familias con mayor estabilidad económica o vínculos sociales más cercanos con el anfitrión.

⁹⁹ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto 2023.

¹⁰⁰ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto 2023.

El acceso a este espacio no estaba determinado por la necesidad, sino por la posibilidad: por tener tiempo, recursos mínimos, o cercanía con quienes gestionaban el espacio.

Imagen 12: Fachada actual de la tienda “Abts. Consuelo”, ubicada en la antigua casa de Don Zacarías, San Francisco Tlalcilalcalpan



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

Gloria señala que “la gente que podía mandar a sus hijos a estudiar buscaba casas prestadas para que ahí dieran las clases”¹⁰¹, lo que indica que el uso de viviendas con fines escolares no era exclusivo de Don Zacarías, sino parte de una estrategia comunitaria más amplia. Sin embargo, esta aparente flexibilidad no debe interpretarse como muestra de equidad o inclusión. Por el contrario, el acceso a estos espacios estaba profundamente condicionado por la pobreza y por las relaciones sociales que mediaban la posibilidad de asistir. No todas las familias podían mandar a sus hijos: hacerlo implicaba disponer de tiempo, de ropa, de comida, de apoyo doméstico, y de una red que facilitara el ingreso a esos espacios improvisados.

Rosa lo expresa con claridad: “pues unos iban y otros no, andaban cuidando, en la milpa, muy raro era el que iba a la escuela”¹⁰². Su testimonio revela que la

¹⁰¹ López, Gloria (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de noviembre de 2024.

¹⁰² Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto de 2023.

escolaridad no era una experiencia común ni garantizada, sino una práctica intermitente, marcada por las responsabilidades productivas que desde temprana edad asumían niñas y niños en sus hogares. También recuerda que “había más grandes y más chiquitos, sí de todo”, lo que sugiere que la organización por edades era flexible, quizás caótica, y que el aula reunía a quienes podían asistir, sin distinción formal. Nombra con afecto a varios compañeros: “el difunto Venancio, el difunto Santos, el difunto Pancho, el difunto Lauro... Lupe, Consuelo, íbamos con ellos”¹⁰³, entrelazando la memoria escolar con la memoria afectiva y comunitaria.

La escolaridad era intermitente: muchos asistían solo uno o dos años y no concluían su aprendizaje. Los maestros, además, no eran de la comunidad; venían de Toluca o Zinacantepec y se enfocaban en enseñar lectura y escritura, dejando las matemáticas en un plano secundario, pues se consideraba que no eran necesarias para la vida cotidiana.

Estas memorias muestran que la escolaridad no era una experiencia protegida ni estable, sino una posibilidad frágil, sostenida por quienes lograban asistir frente a las exigencias de la vida cotidiana. El uso de casas prestadas como aulas, aunque sostenido por la comunidad, no resolvía las desigualdades de fondo. Más bien, las reproducía: quienes lograban entrar a esos espacios eran los hijos de quienes podían sostener la escolaridad, mientras que los demás quedaban fuera, ignorados por la lógica de la sobrevivencia. La escuela, incluso en su forma más improvisada, su función también era un filtro social, donde la pobreza no sólo se veía en los materiales, sino en quiénes podían acceder a ellos.

La figura de Don Zacarías aparece en varios relatos, siendo un personaje influyente, con propiedades, magueyerías, carnicería y vínculos políticos. Jacinto lo describe como “el más rico del pueblo”¹⁰⁴, y Tomás recuerda que su hijo Venancio participó en campañas del PRI, organizando repartos de comida para atraer votantes. Estos datos permiten entender que el espacio escolar no sólo se construía en lo físico, sino también en lo político y lo económico. La casa de Don Zacarías fue aula en un

¹⁰³ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 21 de agosto 2023.

¹⁰⁴ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilcalpan, 10 de febrero de 2025.

contexto donde el poder local, la propiedad y las redes sociales definían las condiciones del aprendizaje.

La escolaridad, incluso en sus formas más comunitarias, no garantizaba inclusión: reproducía las desigualdades existentes y evidenciaba que el derecho a aprender dependía de estructuras externas (económicas, familiares, relacionales) que moldeaban la vida cotidiana. El uso de casas prestadas como aulas, aunque sostenido por la comunidad, no resolvía las condiciones estructurales que limitaban el acceso. Más bien, revelaba que aprender era una posibilidad frágil, sostenida por quienes lograban asistir frente a las exigencias de la sobrevivencia.

Estas memorias permiten comprender que el espacio escolar no se define por sus muros, sino por las relaciones que lo sostienen. La casa de Don Zacarías, como aula improvisada, revela que la enseñanza en áreas rurales, fue una práctica situada, marcada por la desigualdad, la afectividad y la vida cotidiana.

3.4.3. La iglesia como espacio educativo y afectivo

Además del edificio escolar y las aulas improvisadas, la iglesia fue un espacio clave en la historia educativa de San Francisco Tlalcalcalpan. A diferencia de los espacios formales, su función pedagógica no estaba institucionalizada, pero sí profundamente arraigada en la vida comunitaria. Frente a la escuela primaria “República Argentina” se encuentra el templo actual —de fachada blanca, con dos torres y decoraciones festivas— que sigue siendo un punto de encuentro religioso y social para el pueblo, pero los testimonios señalan que antes existió una capilla más pequeña (la primera construcción religiosa del pueblo)¹⁰⁵ que también funcionó como espacio de reunión y aprendizaje (véase imagen 13). La iglesia fue escenario de múltiples formas de aprendizaje informal, organizadas en torno a la figura del sacerdote Pedro Cervantes y al grupo “La Acción Católica”.

¹⁰⁵ Hoy en día la capilla se ocupa únicamente para misas especiales, como celebraciones familiares o la adoración de la eucaristía.

Imagen 13: Capilla de San Francisco Tlalcilalcalpan



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

Este grupo, conformado principalmente por mujeres jóvenes, funcionó como espacio de enseñanza, socialización y servicio. Allí se impartían clases de lectoescritura, corte y confección, doctrina religiosa y tareas domésticas, reforzando habilidades útiles pero alineadas con los roles de género tradicionales. Rosa recuerda que “el padrecito, que era bien bueno, nos ayudaba a aprender a leer y escribir, y a repasar lo que nos habían enseñado en la escuela”¹⁰⁶. También señala que las señoras de la iglesia enseñaban a coser: “me enseñaron a hacer batas y fondos, y luego les hacía unas puntas bien bonitas y grandes”¹⁰⁷. Aunque estas actividades ofrecían una forma de aprendizaje, estaban claramente orientadas a reforzar el ideal femenino de obediencia, cuidado y permanencia en el ámbito doméstico.

Su participación fue breve, pues como hija mayor tuvo que asumir el cuidado de sus hermanos pequeños mientras su madre trabajaba: “prácticamente, yo críe a mis hermanos”¹⁰⁸. Este testimonio revela que el acceso a estos espacios educativos no era universal ni libre, sino profundamente condicionado por las dinámicas familiares, las expectativas de género y la distribución desigual del tiempo entre trabajo doméstico y formación.

¹⁰⁶ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto 2023

¹⁰⁷ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto 2023.

¹⁰⁸ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto 2023.

A partir de estos recuerdos, emergen también las jerarquías que organizaban el espacio y el trabajo dentro del templo. Juana describe cómo las mujeres eran asignadas a tareas dentro del templo: “ellas no salían de la iglesia, se iban temprano, pero los hombres sí... a las mujeres las ponían a lavar los baños, a arreglar ahí, y como estaba grande el patio, a barrer”¹⁰⁹. La división del trabajo por género era clara, y reproducía jerarquías que no sólo organizaban el espacio, sino también la experiencia educativa. Las mujeres eran confinadas al interior del templo, encargadas de labores de limpieza y mantenimiento, mientras que los varones eran enviados al exterior, a recolectar hierba para alimentar las reses del padre Cervantes o a realizar otras tareas físicas. José recuerda que “cada ocho días, los sábados, pa amanecer domingo, teníamos que ir a cuidar la iglesia”¹¹⁰, lo que muestra que el grupo no era sólo un espacio de formación, sino también de trabajo regular y no remunerado.

Estas prácticas, lejos de ser anecdóticas, revelan cómo el aprendizaje informal en la iglesia estaba atravesado por una lógica de servicio que reforzaba los roles tradicionales: las mujeres aprendían a obedecer, a limpiar, a permanecer en el espacio doméstico-religioso; los hombres, aunque también subordinados, tenían mayor movilidad y contacto con el exterior. El aprendizaje se daba, sí, pero bajo condiciones que naturalizaban la desigualdad y la disciplina, y que moldeaban desde temprana edad las expectativas sobre el lugar que cada quien debía ocupar en la comunidad.

Asunción, aunque no recuerda con precisión las actividades formativas, sí evoca con entusiasmo las “cremeces”¹¹¹ —ferias organizadas por el grupo— donde “hasta nos casábamos así de vacilado”¹¹². Estas actividades, aunque festivas, también reforzaban los imaginarios de género y las expectativas sociales sobre las mujeres jóvenes: el juego de casarse, incluso en tono de broma, reproducía desde edades tempranas el ideal del matrimonio como destino deseable y central en la vida femenina. El espacio educativo se entrelazaba con el ritual comunitario, pero no de

¹⁰⁹ Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de marzo de 2025.

¹¹⁰ Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

¹¹¹ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

¹¹² Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

forma neutral: lo que se celebraba, lo que se representaba, lo que se permitía jugar, estaba marcado por normas que delimitaban los roles posibles para niñas y niños.

María, por su parte, recuerda que “las posadas eran aquí en la iglesia, ahí en la portería, y todos los niños veníamos allí. Quebraban dos piñatas, una para los niños y otra para las niñas, porque no juntos”¹¹³. Esta separación refuerza la idea de que incluso en el juego, el género organizaba la experiencia: no sólo se aprendía a rezar o a coser, sino a ocupar un lugar diferenciado en la comunidad. Estas prácticas muestran cómo lo religioso y lo escolar se entrelazaban en la vida cotidiana, no sólo en términos de contenido, sino de afectos, normas y vínculos que moldeaban la subjetividad de quienes participaban. El espacio de la iglesia no era sólo un lugar de aprendizaje, sino también de reproducción simbólica, donde se enseñaba qué significaba ser mujer, ser hombre, y cómo debía vivirse esa diferencia.

La figura del padre Cervantes aparece reiteradamente en los testimonios como personaje central en la vida comunitaria. La descripción de los habitantes era: “alto, guapo, muy buena gente”¹¹⁴, y como alguien que duró muchos años en el pueblo. María señala que “él nos instruyó bien en nuestra religión para entonces”¹¹⁵, y que fue quien fundó asociaciones por ejemplo: la de San Francisco de Asís, la Vela Perpetua y el Sagrado Corazón. Estas asociaciones operaban como redes de formación, control y organización comunitaria, donde se enseñaba doctrina, se organizaban celebraciones religiosas y se distribuían tareas entre los participantes. Aunque los testimonios lo recuerdan con afecto, también revelan que su presencia estructuró la vida cotidiana de manera profunda: desde el aprendizaje informal hasta el trabajo físico, pasando por la organización de grupos religiosos y la asignación de responsabilidades. Su liderazgo no sólo ofrecía guía espiritual, sino que establecía jerarquías, normas de conducta y formas de participación que moldeaban la experiencia de niñas, niños y adultos. El respeto que generaba no era sólo afectivo, sino también institucional: como único sacerdote del pueblo, su figura concentraba autoridad moral, educativa y organizativa. Desde una lectura crítica, el padre

¹¹³ García, María (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de mayo de 2025.

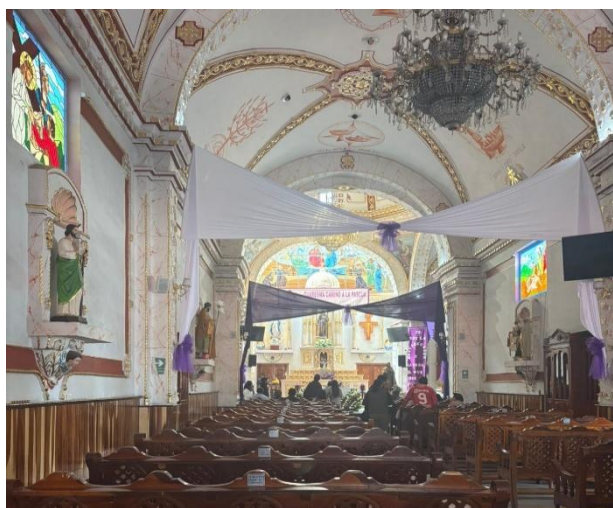
¹¹⁴ Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

¹¹⁵ García, María (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de mayo de 2025.

Cervantes encarnaba una forma de poder que, aunque valorada por la comunidad, también delimitaba los márgenes de lo posible: qué se enseñaba, quién podía participar, y bajo qué condiciones.

La imagen del interior de la iglesia, con sus ornamentos dorados, vitrales y la amplitud de su nave, evidencia la centralidad simbólica que este espacio mantiene en la vida del pueblo. No se trata únicamente de un recinto de culto, sino de un lugar de encuentro y aprendizaje afectivo, donde lo ritual se entrelaza con lo cotidiano. Su monumentalidad contrasta con la precariedad de los espacios comunitarios y escolares actuales, mostrando cómo lo religioso concentró recursos materiales y emocionales que marcaron la experiencia colectiva de generaciones (ver imagen 14).

Imagen 14: Iglesia actual de San Francisco Tlalcilalcalpan



Fuente: Nely Montserrat Mendoza García, 2025.

Desde una lectura crítica, el uso de la iglesia como espacio de formación revela tanto la precariedad de la infraestructura escolar y la centralidad de lo religioso en la organización comunitaria. La iglesia no fue un aula neutral, sino un dispositivo simbólico que moldeaba la experiencia académica a través de la devoción, el servicio y la obediencia. Para muchas niñas, fue el único espacio donde pudieron aprender a leer, coser o convivir con otras; pero también fue un espacio que reforzaba límites: quién podía asistir, qué se podía aprender, y cómo debía comportarse cada quien. La experiencia educativa en la iglesia estuvo atravesada por afectos (el respeto, el

miedo, la devoción) que configuraron una pedagogía implícita, profundamente marcada por las jerarquías religiosas y sociales del momento.

3.5. Conclusión

Los espacios escolares en San Francisco Tlalcilalcalpan no se limitaron a las aulas formales: casas particulares, la iglesia y el propio templo funcionaron como escenarios de aprendizaje, socialización y disciplina. Estos lugares, aunque sostenidos por la comunidad, no garantizaban acceso universal ni condiciones equitativas. Los testimonios muestran que la escolaridad estaba atravesada por la pobreza, las dinámicas familiares, las jerarquías religiosas y las expectativas de género. Aprender no era sólo cuestión de voluntad, sino de posibilidad: quién podía asistir, qué se enseñaba y bajo qué condiciones dependía de estructuras sociales que moldeaban la vida cotidiana. Así, la educación se vivía en espacios diversos, pero no siempre justos.

Más allá de los contenidos, los espacios y las rutinas escolares, los testimonios revelan cómo las vivencias se recuerdan, se resignifican y se proyectan desde el presente. Este capítulo explora las memorias del aprendizaje como campo de deseo, límite y herencia.

Los testimonios revelan que la escolaridad, lejos de construir una experiencia continua, se vivió de forma fragmentada en el pasado y se recuerda en el presente con ambivalencia: ente el deseo de haber aprendido más, la aceptación de los límites vividos y la conciencia de que las condiciones han cambiado. Rosa lo expresa con claridad: “a mí me hubiera gustado seguir estudiando. Ya de grande, cuando tuve a mis hijitos, me daba tristeza no haber aprovechado”¹¹⁶. Reconoce que en su infancia no sabía cómo estudiar, que iba “nomás a jugar”, y que el juego (el del “gato”, siendo una fichita con un cordón) ocupaba el tiempo escolar. Su relato no idealiza la escuela, pero sí lamenta no haber comprendido su valor en ese momento. También señala que, ya como madre, procuró que sus hijas tuvieran “una carrerita”, aunque los hijos varones no quisieron, lo que evidencia la distinción de género en las trayectorias educativas.

¹¹⁶ Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto 2023

Paula, por su parte, afirma que ya no podría aprender a leer y escribir: “ya la vista ya no ayuda”¹¹⁷. Sin embargo, su testimonio no se detiene en lo personal, sino que se proyecta hacia las generaciones siguientes. Insiste en que ahora “ya hay muchas cosas”¹¹⁸, que “la vida está más despierta”¹¹⁹, y que no mandar a los hijos a la escuela es “por dejadez de los padres”¹²⁰. Su reflexión establece un contraste entre el pasado: “la vida estaba muy cerrada, había muchos mazahuas, mucha gente indita, no sabía nada”¹²¹— y el presente, donde el acceso escolar existe, pero no siempre se aprovecha. Aunque su lenguaje reproduce estigmas, también revela una conciencia crítica sobre el cambio de época y sobre la responsabilidad adulta en la transmisión del valor del estudio.

Jacinto aporta una mirada desde el trabajo: “ahora también está duro, porque si no estudias ya no entras a la fábrica”¹²². Su comparación entre el pasado —donde las mujeres “se tenían que quitar sus guarachitas para tapar el maíz¹²³” y el ahora “ya hay máquinas”¹²⁴ muestra cómo el conocimiento práctico del campo ha sido desplazado por la tecnificación, y cómo la escolaridad se ha vuelto requisito para acceder al trabajo formal. Su tono es irónico, pero también nostálgico: “nosotros sí sabíamos sembrar, pero ahora ya la juventud ya ni sabe sembrar”¹²⁵. El saber campesino, antes central, ha sido desvalorizado frente a la escolarización moderna, lo que genera una tensión entre lo aprendido en la vida y lo exigido por el mercado.

Estos testimonios no sólo hablan de lo que se aprendió o no se aprendió, sino de cómo se recuerda, se resignifica y se transmite. El aprendizaje aparece como deseo, deuda, herencia. La escuela, en este sentido, no es sólo una institución, sino una

¹¹⁷ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

¹¹⁸ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

¹¹⁹ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

¹²⁰ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

¹²¹ Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

¹²² Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

¹²³ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

¹²⁴ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

¹²⁵ Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

promesa que no siempre se cumplió, y que ahora se proyecta hacia los hijos y nietos en forma de posibilidad de reparación. Pero también representan una frontera: lo que ya no se puede recuperar, lo que “ya se acabó”¹²⁶, dice Paula. La memoria escolar, entonces, no es lineal ni uniforme, sino un campo de afectos, límites y expectativas que sigue moldeando la vida cotidiana.

La reconstrucción de la experiencia escolar en San Francisco Tlalcilalcalpan, a partir de testimonios y análisis histórico, revela que la educación rural no puede entenderse en términos de extensión homogénea del sistema nacional, ni reducirse a una simple carencia frente al modelo urbano. Lo que emerge es una escolaridad situada, marcada por tensiones estructurales, desigualdades persistentes y formas de agencia comunitaria que desbordaron los límites institucionales.

Los contenidos escolares, diseñados desde una lógica centralista y homogeneizante, excluyeron sistemáticamente los saberes locales, técnicos, afectivos y comunitarios. Esta exclusión no fue sólo curricular, sino simbólica: lo que se enseñaba en el aula no dialogaba con lo que se vivía en el campo, en el hogar o en la organización comunal. Los materiales escolares, lejos de ser herramientas neutras, reforzaron esta distancia al reproducir estereotipos, omitir contextos rurales y limitar el acceso por razones económicas. La educación formal no sólo seleccionaba qué enseñar, sino también quién podía aprender y bajo qué condiciones.

Los espacios escolares (desde el edificio oficial hasta las casas prestadas y la iglesia) muestran que la educación se sostuvo en gran medida por la acción comunitaria, pero también que esta acción no garantizó inclusión ni justicia. La precariedad material, la informalidad organizativa y la dependencia de redes sociales revelan que el acceso al aprendizaje estuvo mediado por factores externos: propiedad, género, parentesco, disponibilidad de tiempo y trabajo infantil. La escolaridad, incluso en sus formas más improvisadas, funcionó como un filtro social que reproducía desigualdades, aunque también habilitó vínculos afectivos y formas de resistencia.

El análisis de la vida cotidiana permitió visibilizar cómo se negoció el sentido de la escolaridad en contextos de pobreza, trabajo y religiosidad. Aprender no fue una

¹²⁶Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

experiencia protegida ni garantizada, sino una práctica intermitente, frágil y profundamente condicionada por las estructuras sociales. En este sentido, la escuela no aparece como un espacio de emancipación automática, esta se configura en un escenario donde se disputaron significados, se reprodujeron jerarquías y, en algunos casos, se gestaron formas de cuidado y acompañamiento.

El deseo de haber aprendido más, la conciencia de los límites vividos y la transmisión intergeneracional del valor del estudio revelan que la memoria escolar no es lineal ni nostálgica. Es ambivalente, crítica y proyectiva. La escuela se recuerda como promesa incumplida, deuda, frontera. Pero también como posibilidad: algo que no se vivió plenamente, pero que se desea para los hijos y nietos. Esta memoria no idealiza el pasado, sino que lo interroga desde el presente, reconociendo que las condiciones han cambiado, pero que las desigualdades persisten bajo nuevas formas.

Las memorias escolares reunidas en este capítulo permiten desmontar la idea de la escuela como un espacio universal, homogéneo y emancipador. Leídas desde los márgenes, estas experiencias revelan que la escolarización en San Francisco Tlalcalcalpan no fue una trayectoria lineal ni garantizada, sino una posibilidad frágil, constantemente amenazada por la precariedad económica, la orfandad, los mandatos de género y la debilidad institucional. Lejos de representar un derecho efectivo, la educación formal se convirtió en un dispositivo de exclusión que reforzó desigualdades históricas y desatendió las condiciones materiales y simbólicas de las infancias rurales.

El análisis de estas trayectorias interrumpidas no busca romantizar la exclusión ni idealizar las formas de vida comunitaria, sino visibilizar las tensiones entre el deseo de aprender y las estructuras que lo obstaculizaron. La historia oral, al recuperar las voces y los cuerpos de quienes fueron silenciados por los relatos oficiales, permite comprender que el abandono escolar no fue una elección individual, sino una respuesta situada ante un sistema que no contemplaba la diversidad de experiencias ni las múltiples formas de habitar la infancia.

Así, este capítulo propone una lectura crítica de la educación en contextos rurales, no reducida a una historia de carencias, sino como una experiencia histórica compleja, atravesada por disputas de sentido, resistencias cotidianas y memorias encarnadas. Reconocer estas trayectorias no implica negar la potencia formativa de

la escuela, sino cuestionar las condiciones bajo las cuales se desplegó, y abrir espacio para imaginar formas pedagógicas más sensibles, flexibles y arraigadas en las realidades comunitarias.

Conclusiones

La investigación demuestra que la educación en San Francisco Tlalcilcalpan durante la década de 1940 se configuró como un proceso plural y heterogéneo, marcado por la intermitencia de la escolarización formal y la fuerza de los aprendizajes no escolarizados. La escuela existió de manera fragmentaria y limitada, condicionada por la falta de infraestructura, la escasez de maestros y las políticas estatales que no lograron responder plenamente a las necesidades locales. Sin embargo, la ausencia de continuidad escolar no significó ausencia de formación: el hogar, la milpa, la iglesia y las casas particulares funcionaron como escenarios decisivos de transmisión de saberes, donde se aprendían valores, técnicas agrícolas, prácticas religiosas y formas de organización comunitaria.

Este hallazgo evidencia que la educación básica en comunidades rurales no puede entenderse únicamente desde la perspectiva institucional, sino como un entramado de prácticas diversas que respondieron a las condiciones locales y a las estrategias de los propios actores comunitarios. Al mostrar cómo lo escolar y lo no escolar coexistieron y se complementaron, el estudio cuestiona la idea de un modelo único de escuela y revela que la educación rural en México fue un fenómeno complejo, situado y profundamente vinculado a la vida cotidiana.

Esta investigación ofrece contribuciones en distintos niveles. En el terreno historiográfico, cuestiona la idea de un modelo único de escuela rural en México. Al mostrar que en San Francisco Tlalcilcalpan la escolarización fue intermitente y coexistió con prácticas no escolarizadas, se amplía el campo de análisis hacia la diversidad de experiencias educativas en comunidades rurales. Con ello, el estudio

se suma a la historiografía crítica que problematiza las narrativas oficiales de progreso y democratización escolar, aportando una perspectiva situada que reconoce la pluralidad de modelos educativos y la importancia de los actores locales en su configuración.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación confirma el potencial de la historia oral para reconstruir procesos educativos invisibilizados en los registros oficiales. La integración de entrevistas, observación de espacios y semblanzas de los entrevistados legitima la memoria como fuente histórica y reconoce a los sujetos como protagonistas de la educación. El hecho de que los testimonios estén atravesados por el paso del tiempo y se presenten fragmentados o reinterpretados desde el presente no constituye una limitación, sino una riqueza metodológica, pues permite analizar cómo la memoria se construye y resignifica en diálogo con el presente.

La investigación revela, en el plano teórico y analítico, que la educación rural no puede comprenderse únicamente desde la escolarización formal. El concepto de educación informal se amplía al mostrar que los espacios no escolarizados —el hogar, la milpa, la iglesia y las casas particulares— fueron escenarios estructurales de formación que sostuvieron la vida comunitaria. Este hallazgo se enlaza con la noción de memoria colectiva, pues los testimonios locales reconstruyen la experiencia educativa desde la perspectiva de los actores, cuestionando las narrativas oficiales de progreso escolar. Asimismo, la categoría de exclusión estructural se profundiza al evidenciar que la falta de escolarización no fue anecdótica ni individual, sino resultado de desigualdades económicas, territoriales y culturales que marcaron las trayectorias educativas de la comunidad. Frente a estas limitaciones, la comunidad desplegó estrategias propias de transmisión de saberes, resignificando la educación más allá del aula. De esta manera, el estudio no solo describe un caso particular, sino que aporta matices teóricos y analíticos que permiten comprender la educación rural como un proceso híbrido, situado y atravesado por tensiones estructurales y memorias comunitarias.

Más allá de su valor histórico, estos hallazgos iluminan debates contemporáneos sobre la educación rural en México. La intermitencia escolar, la falta de infraestructura y la centralidad de los aprendizajes comunitarios siguen siendo problemáticas vigentes en muchas regiones del país, donde la desigualdad territorial y económica

continúa limitando el acceso a la escolarización plena. Al mostrar que la educación se configuró como un proceso híbrido entre lo escolar y lo no escolar, esta investigación ofrece claves para comprender cómo las comunidades rurales actuales enfrentan las carencias del sistema educativo formal y desarrollan estrategias propias de transmisión de saberes. En este sentido, el estudio no solo reconstruye un pasado específico, sino que aporta elementos para reflexionar sobre las políticas educativas presentes y futuras, recordando que la escuela no puede pensarse de manera aislada, sino en diálogo con las prácticas, memorias y necesidades de las comunidades.

El análisis de los testimonios muestra que los procesos escolarizados y no escolarizados coexistieron de manera constante en la vida de la comunidad. La escolarización formal, aunque presente, se caracterizó por su intermitencia: la falta de maestros, la escasa infraestructura y la irregularidad en la asistencia limitaron su alcance. La escuela funcionó como un espacio de referencia, pero no logró consolidarse como el único ámbito de formación.

En paralelo, los aprendizajes no escolarizados tuvieron un papel decisivo en la construcción de saberes básicos y en la transmisión de valores comunitarios. El hogar, la milpa, la iglesia y las casas particulares se convirtieron en escenarios donde se aprendían prácticas agrícolas, conocimientos religiosos, normas de convivencia y formas de organización social. Estos espacios no fueron marginales, sino complementarios, y en muchos casos sustituyeron las carencias de la escuela formal.

La coexistencia de ambos procesos revela que la educación básica en contextos rurales no puede entenderse como una experiencia homogénea ni exclusivamente institucional. Más bien, se configuró como un entramado de prácticas diversas, donde lo escolar y lo no escolar se entrelazaron para sostener la formación de niños y niñas en condiciones de exclusión estructural. Este hallazgo permite cuestionar las narrativas que presentan la escuela como el único espacio legítimo de aprendizaje y reconocer que la educación rural fue, en esencia, un fenómeno híbrido y situado.

Este trabajo se inscribe en la historiografía crítica de la educación en México, aquella que cuestiona las narrativas oficiales que han presentado la expansión escolar como un proceso lineal de progreso y democratización. Al situar la mirada en una comunidad rural específica, la investigación dialoga con la historia social y cultural

de la educación, así como con la antropología de la educación, al poner en primer plano las experiencias locales y las memorias comunitarias. La recuperación de testimonios y prácticas cotidianas conecta también con la microhistoria y la etnohistoria, corrientes que han mostrado la importancia de observar los procesos educativos desde abajo, atendiendo a las dinámicas concretas de los actores y a las condiciones particulares de cada territorio.

La tesis conversa con estudios que han problematizado la homogeneidad del modelo escolar rural, mostrando que en distintas regiones del país existieron formas diversas de organización educativa, determinadas por directores, maestros, padres de familia y alumnos, así como por las condiciones económicas y sociales de cada comunidad. En este sentido, el caso de San Francisco Tlalcilalcalpan no se presenta como una excepción aislada, sino como parte de un fenómeno más amplio que permite comprender la pluralidad de experiencias educativas en el México rural de mediados del siglo XX.

De esta manera, la investigación se suma a los debates historiográficos que buscan desplazar la mirada de los discursos institucionales hacia las memorias locales, reconociendo que la historia de la educación no puede reducirse a decretos, cifras o planes oficiales, sino que debe incorporar las voces y prácticas de quienes vivieron la escolarización en condiciones de desigualdad y exclusión. El diálogo con estas corrientes permite ampliar el campo de estudio y aportar una perspectiva situada que legitima los saberes comunitarios como parte fundamental de la historia educativa del país.

Aunque esta investigación aporta elementos significativos para comprender la educación en San Francisco Tlalcilalcalpan durante la década de 1940, también deja abiertos varios frentes que requieren mayor desarrollo. Uno de ellos es la necesidad de ampliar el análisis hacia otras generaciones, particularmente aquellas que vivieron su infancia en las décadas posteriores, con el fin de observar continuidades y rupturas en las formas de escolarización y en las prácticas de transmisión de saberes. Asimismo, sería pertinente realizar estudios comparativos con comunidades rurales de distintas regiones del país, lo que permitiría dimensionar la pluralidad de experiencias educativas y establecer patrones comunes o divergentes.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante señalar que la investigación se enfrentó a la ausencia de fuentes documentales locales. La escuela primaria República Argentina no cuenta con ningún archivo ni registro disponible, y en el Archivo Municipal tampoco se encontró información relativa a la escuela de la comunidad. Esta carencia de documentos oficiales restringió la posibilidad de contrastar los testimonios con fuentes institucionales, obligando a privilegiar la memoria oral y la observación de espacios como principales vías de reconstrucción. Lejos de constituir una debilidad, esta limitación metodológica reafirma la pertinencia de recurrir a la historia oral y a las prácticas cotidianas como fuentes legítimas, aunque también deja abierto el desafío de localizar, en futuras investigaciones, otros repositorios o colecciones que permitan ampliar el corpus documental.

En el plano práctico y social, esta investigación aporta al rescate y legitimación de las memorias comunitarias, ofreciendo a San Francisco Tlalcilcalpan un relato histórico que reconoce la importancia de sus actores locales en la construcción de la educación. Al recuperar testimonios y prácticas cotidianas, el estudio fortalece la identidad colectiva y contribuye a que la comunidad se reconozca como protagonista de su propia historia educativa. Asimismo, los hallazgos pueden servir como insumo para proyectos educativos comunitarios, iniciativas culturales o programas de memoria histórica que busquen valorar los saberes locales y promover un diálogo entre la escuela y la vida cotidiana. De esta manera, la investigación no solo enriquece el campo historiográfico, sino que también devuelve a la comunidad un conocimiento que puede ser utilizado para reafirmar su identidad y orientar reflexiones sobre sus desafíos presentes y futuros.

La organización de la tesis responde a la necesidad de mostrar la educación como un entramado de voces y experiencias. La estructura busca reflejar la manera en que los procesos educativos en San Francisco Tlalcilcalpan se vivieron de forma fragmentaria, plural y situada. Al privilegiar el diálogo entre testimonios, fuentes documentales y observación de espacios, se construye un relato coral que evidencia la complejidad de la experiencia educativa y la imposibilidad de reducirla a una narrativa lineal o homogénea.

Este tejido narrativo permite que las memorias individuales se entrelacen con los registros institucionales y con la materialidad de los espacios, generando una visión

más completa de la educación rural. La decisión de integrar semblanzas, imágenes y descripciones de lugares no responde a un afán ilustrativo, sino a la convicción de que la historia de la educación se compone de múltiples capas: la memoria oral, los documentos oficiales y la materialidad cotidiana. Al articular estos elementos, la tesis muestra que la educación no se reduce a cifras o decretos, sino que se encarna en vidas concretas, en prácticas comunitarias y en territorios específicos.

De esta manera, la estructura misma se convierte en un aporte: al presentar la educación como un tejido de historias, se evidencia que comprender la escolarización rural exige reconocer la diversidad de voces y prácticas que la sostuvieron. El cierre de la investigación, por tanto, no busca clausurar el tema, sino abrirlo hacia nuevas lecturas y preguntas, mostrando que la historia de la educación es siempre un campo en construcción, hecho de memorias, documentos y experiencias que dialogan entre sí.

La escuela fue intermitente, pero la educación nunca estuvo ausente: se mantuvo en los surcos, las casas y las memorias que dieron sentido a la vida comunitaria.

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Aceves Lozano, Jorge (coord.) (2012), *Historia oral: ensayos y aportes de investigación*, México, El Colegio de la Frontera Norte-CIESAS.
- Aguado López, Eduardo y Rosario Rogel Salazar (2013), “La contribución de la educación a la justicia social: una ilusión fragmentada”, en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp. 525-560.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2003), “A World Culture of Schooling?”, en Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, Nueva York y Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 1-26.
- Atilano Villegas, Ruth Yolanda (2025), “Imaginarios, representaciones y experiencias de las mujeres: la memoria como patrimonio contemplado desde la Historia Oral” en Blanca Susana Vega Martínez y Norma Ramos Escobar (coords.), *Historia oral, memoria y patrimonio cultural de las mujeres*, Hermosillo, México, Qartuppi, pp. 20–34
- Barreda Ortega, María Isabel (2019), *Hacia una pedagogía encarnada. Cuerpo y alteridad en la educación*, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Barrera Cruz, Carlos Leonel (2024), *Un tambor mesoamericano con historia. Biografía cultural del tlapanhuéhuatl de Malinalco (S. XVI-XXI)*, Tesis de maestría, El Colegio Mexiquense, Zinacantepec, Estado de México.
- Bourdieu, Pierre (2007), *El sentido práctico*, traducción de Tomás Fernández Aúz, México, Siglo XXI Editores.
- Butler, Judith (1999), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, 2.^a edición, Nueva York, Routledge.
- Camacho Pichardo, Gloria (2020), “Entre la desamortización y la reforma agraria: el desplazamiento del municipio en el manejo de los recursos productivos. El caso de Ocoyoacac, 1880-1930”, en María del Carmen Salinas Sandoval

- (coord.), *Raíces históricas del municipio. Estado de México y Oaxaca*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp. 141-172.
- Corsaro, William A. (2017). *The Sociology of Childhood* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Daza Montero, Luis Antonio Ernesto (2019), *La pobreza estructural y las políticas públicas*, Tesis de maestría, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Escobar Ohmstede, Antonio (2020), "El reparto de la tierra a través de la Revolución Mexicana (1915-1930). Los Valles Centrales de Oaxaca (México)", *Historia Agraria de América Latina (HAAL)*, núm. 2, Centro de Estudios de Historia Agraria de América Latina, pp. 21-46.
- Fabila, Manuel. (1958), "Los ejidos del Estado de México: catálogo", en G. Fabila Manuel (dir.), *Los ejidos del Estado de México: catálogo*, Toluca, Gobierno del Estado de México.
- Farfán Márquez, Rosa Ma. (2017). *El desarrollo del pensamiento matemático y la actividad docente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Federici, Silvia (2018), *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*, traducción de Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza, Madrid, Traficantes de Sueños.
- García Castro, René (2020), "Los cabildos novohispanos: raíces históricas de los ayuntamientos del Altiplano Central mexicano", en María del Carmen Salinas Sandoval (coord.), *Raíces históricas del municipio. Estado de México y Oaxaca*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp. 19-62.
- Ginzburg, Carlo (1976), *El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Madrid, Península.
- González de la Cruz, Sonia (2017), *Mayordomía y fiesta en honor de San Francisco de Asís en la Villa de San Francisco Tlalcilalcalpan (1960-2015)*, Tesis de maestría, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
- González Espinosa, Emma Teresa y Juárez Peña, Sandra Nohemí (2013), *La escuela rural: un análisis hasta nuestros días*, Tesis de licenciatura en Pedagogía,

Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

González Ortiz, Felipe (2013), “La casa, la calle y la escuela como instancias de socialización en dos comunidades étnicas mazahuas del Estado de México”, en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp. 497-524.

González Ortiz, Felipe (2014), “La matriz mesoamericana en la organización socioterritorial para el ceremonial festivo de un pueblo que se urbaniza. El caso de San Francisco Tlalcalalcalpan”, *Cuicuilco*, vol. 21, núm. 61, enero-abril, pp. 265-301.

Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940–1964)*, México, El Colegio de México. pp. 37-149.

Guillén-Cruz, Dorisbel (2025), “Las narrativas orales: un canal de reconfiguración del pasado. Propuesta teórico-metodológica para abordarlas en el contexto de lo subalterno” en Blanca Susana Vega Martínez y Norma Ramos Escobar (coords.), *Historia oral, memoria y patrimonio cultural de las mujeres*, Hermosillo, México, Qartuppi, pp. 35-51.

Haraway, Donna J. (1991), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia, Ediciones Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.

Hernández Hernández, Christell Stephany (2019), *El respeto como base de una sana convivencia escolar en los alumnos de segundo grado*, Tesis de licenciatura, Pachuca de Soto, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo.

Illich, Ivan (2008). *El trabajo fantasma y El género vernáculo*. En *Obras reunidas. Volumen II* Fondo de Cultura Económica. pp. 76–126; 214-246.

Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, 16a reimpresión, traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro, Nueva York, Cambridge University Press.

Levi, Giovanni (1990). *La herencia inmaterial: La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Barcelona: NEREA, S. A.

- Moctezuma Moreno, Nayeli (2025), "*Cuerpo hablante: mujeres, memoria y corporalidad en la construcción del relato oral.*" en Blanca Susana Vega Martínez y Norma Ramos Escobar (coords.), *Historia oral, memoria y patrimonio cultural de las mujeres*, Hermosillo, México, Qartuppi, pp. 52-64.
- Montes de Oca, Elvia (2004a), *Los dueños y las tierras de la hacienda Santa Cruz de los Patos, Zinacantepec*, México, El Colegio Mexiquense.
- Montes de Oca, Elvia (2004b) *Historia de la educación socialista en Almoloya de Juárez, 1934-1940* en J. Amieva Dalboy's (coord). *Historia tradiciones agrotécnicas México*, pp.165-180.
- Montes de Oca, Elvia (2009). *Historia de la lucha por la tierra en el Estado de México, 1915-1958*. Toluca, México, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Nieto Álvarez, María Guadalupe (2012), *El liderazgo de las mujeres del Comité Central de la Juventud Católica Femenina Mexicana en los años setenta*, Tesis de maestría, El Colegio Mexiquense, Zinacantepec, Estado de México.
- Padilla Arroyo, Antonio (2007), "Memorias de la infancia, vida familiar y juegos infantiles en la primera mitad del siglo XX, en México", en María de Lourdes Herrera Fera (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Fomento Editorial, pp. 185–199.
- Palma Cruz Blanca, Marlen Anaid (2020), *Del conflicto territorial a la acción colectiva. Un estudio de caso: San Francisco Tlalcilcalpan*, Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Sur, Tapachula, Chiapas, México.
- Portelli, Alessandro (1997), *The Battle of Valle Giulia: Oral History and the Art of Dialogue*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Raby, David (1968), "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", *Historia Mexicana*, vol. 33, núm. 1, pp. 190-226.
- Restrepo Mejía, Martín (1914), *Pedagogía doméstica*, Bogotá: Universidad del Rosario, pp. 569-576
- Rockwell, Elsie (1995), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13–38.

- Rockwell, Elsie (2007), "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, pp. 175–212.
- Romans Fontacaba, Josep (2024), *Prácticas culturales de la interculturalidad y memoria educativa en San José de la Zorra*, Tesis de doctorado, Hermosillo, México, Universidad de Sonora.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003), *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Fundación para la Cultura del Maestro.
- Salinas Sandoval, María del Carmen (2001), *Los municipios en la formación del Estado de México (1824-1846)*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense.
- Salinas Sandoval, María del Carmen (2020), "El municipio libre: una propuesta incumplida. El caso del municipio de Toluca, 1917-1940", en María del Carmen Salinas Sandoval (coord.), *Raíces históricas del municipio. Estado de México y Oaxaca*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp.173-199
- Sutton-Smith, Brian (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Tapia, Modesta. (Entrevista). En Montes de Oca Navas, E. (2009). Historia de la lucha por la tierra en el Estado de México, 1915-1958 (p. 220-228). Toluca: Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Thompson, Edward P. (1995), *Costumbres en común. Estudios sobre la cultura popular tradicional*, traducción de Juan F. Mira, Barcelona, Crítica, pp. 13–28 y 395–452.
- Vázquez Ortiz, M. G. (2019). *Egresados de la Universidad Autónoma Chapingo y Medio Rural: ¿De regreso a la comunidad?* Tesis de Maestría en Ciencias en Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo, Estado de México.
- Ventolero, Samuel. (Entrevista). En Montes de Oca Navas, E. (2009). *Historia de la lucha por la tierra en el Estado de México, 1915-1958* (p. 213-225). Toluca: Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Vera, Héctor (2007). *A peso el kilo. Historia del sistema métrico decimal en México*. México: Libros del Escarabajo, pp. 41-77.

Viñao Frago, Antonio (2006), “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios” en Antonio Viñao Frago (coord.), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Ediciones Morata.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Hemerografía

Malaspina Quevedo, Martín (2017). *El desarrollo de la matemática informal en los niños*. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 20, N.º 2, pp. 423–430, documento pdf disponible en: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14051> [Consulta: 15/8/2025].

Abril, David (2018), “Por una pedagogía del precariado. Reflexiones en torno a la educación de los jóvenes y la precariedad”, *Rizoma Freireano*, núm. 25, Instituto Paulo Freire de España, documento html disponible en: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2525/por-una-pedagogia-del-precariado-25> [Consulta: 15/04/2025].

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. (2016), “La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922–1940”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, pp. 221 –248. documento html disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100221 [Consulta: 09/010/2025].

Arufe-Giráldez, (2025), “La pedagogía afectiva ¿Qué es y qué evidencia científica tiene? Una revisión rápida”, *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, vol. 5, núm. 1, enero, pp. 1-22, documento pdf disponible en: <https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.157> [Consulta: 07/04/2025].

Bautista Rojas, Enrique (2018), “Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado”, *Revista Chakiñan*, año 5, núm. 5, agosto, pp. 40–53, documento html disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/> [Consulta: 09/010/2025].

- Boccaro, Guillaume (2012), “¿Qué es lo ‘etno’ en etnohistoria? La vocación crítica de los estudios etnohistóricos y los nuevos objetivos de lucha”, *Revista TEFROS*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-24, documento html disponible en: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512012000100003 [Consulta: 29/01/2025].
- Borjas, Beatriz y Eduard Méndez (2020), “El hogar como espacio de aprendizaje”, *Movimiento Pedagógico*, núm. 24, primavera, pp. 24-35.
- Clemente García, Guillermo Paulino (2021), “La educación de la unidad nacional, 1940-1958”, *Correo del Maestro*, núm. 512, diciembre, Ciudad de México, correo del maestro, documento html disponible https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5122021/capitulo7/educacion_de_unidad_nacional.html [Consulta: 17/10/2025].
- Crenshaw, Kimberlé (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-167
- Cruz Baena, M. E. (2024), “El trabajo infantil en las haciendas del Estado de México: una causa del ausentismo escolar en el Porfiriato”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 118, Ciudad de México, Instituto Mora, documento html disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-0348202400010010 [Consulta: 07/11/2025].
- Delgado, Manuel (2011), “Aprendiendo en las calles. El espacio público como experiencia de socialización de los jóvenes”, *Cuadernos de Pedagogía*, año 40, núm. 408, septiembre, pp. 65–67.
- González J., Rosa María; Espino F., Gessure Abisaí; González C., Sandra (2006), “La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares”, *Educación Matemática*, vol. 18, núm. 3, diciembre, pp. 39-63, Grupo Santillana México, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40518303> [Consulta: 05/08/2025].
- González Molohua, Yolanda Francisca y Daniela Hernández García (2024), “Textos escolares y práctica docente en México (1876–1940)”, *Diálogos sobre*

- Educación*, núm. 29, Ciudad de México, sociedad mexicana de historia de la educación, documento html disponible en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1367> [Consulta: 15/11/2025].
- González Ortiz, Felipe (2009), "Los pueblos rurales de tradición otomí en la zona metropolitana del Valle de México", *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, vol. 23, núm. 40, enero-junio, pp. 79-101, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55715428005> [Consulta: 11/11/2025].
- <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/30291> [Consulta: 5/11/2025].
- Julia, Dominique (2001), "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 1, Campinas, sociedade brasileira de história da educação, documento html disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38784> [Consulta: 15/11/2025].
- López García, Victoria América (1998), "*Historia de los inicios de la enseñanza del cálculo infinitesimal en México: 1785-1867*", *Relime*, vol. 1, núm. 2, julio, pp. 29-50, Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C. documento pdf disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147981> [Consulta: 07/04/2026].
- Mejía Arauz, Rebeca (2005), "Aprendizaje informal", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 26, febrero-julio, pp. 2-3, documento pdf disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914001> [Consulta: 11/11/2025].
- Montalvo Romero, Josefa (2020), "El trabajo desde la perspectiva de género", *Revista de la Facultad de Derecho*, núm. 49, noviembre, pp. 1-19, documento pdf disponible en: <https://doi.org/10.22187/rfd2020n49a6> [Consulta: 11/11/2025].
- Moratilla-Olvera, María Isabel y Bertha Elvia Taracena-Ruiz (2012), "Orfandad y vulnerabilidad social: una mirada desde la infancia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 2, Manizales, universidad de manizales, documento html disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html> [Consulta: 11/11/2025].

- Oliveira, Orlandina de y Ariza, Marina, Universidad Autónoma del Estado de México, (1999), "Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis", *Papeles de Población* vol. 5, núm. 20, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, documento pdf disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> [Consulta: 21/10/2025].
- Palma Cruz Blanca, Marlen Anaid, Paul et al. (2023), "Conflicto territorial y acción colectiva en la génesis de un nuevo municipio: San Francisco Tlalcilalcalpan", *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. XXIII, núm. 71, pp. 309-368, documento pdf disponible en: <http://dx.doi.org/10.22136/est20231744> [Consulta: 8/11/2025].
- Pérez Zevallos, José Manuel (2001), "La etnohistoria en México", *Dimensión Antropológica*, vol. 8, núm. 22, pp. 143-156, documento html disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2001000200007 [Consulta: 29/01/2025].
- Pericacho Gómez, Francisco Javier (2023), "Implicaciones didácticas del espacio escolar", *Perfiles Educativos* vol. 45, núm. 180, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, documento html disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000200091 [Consulta: 11/11/2025].
- Ramírez Sánchez, Haydee Myriam (2019), "Antecedente del plan de expansión...", *Revista Vinculando*, documento html disponible en: <https://vinculando.org/educacion/antecedente-del-plan-de-expansion-y-mejoramiento-de-la-educacion-primaria-en-mexico.html> [Consulta: 5/11/2025].
- Ramírez Sánchez, Haydee Myriam, (2019), "Antecedente del plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria en México", *Revista Vinculando* junio, Ciudad de México, documento html disponible en: <https://vinculando.org/educacion/antecedente-del-plan-de-expansion-y-mejoramiento-de-la-educacion-primaria-en-mexico.html> [Consulta: 5/11/2025].

- Rodríguez Illera, José Luis (2018), "Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito", *Sinéctica*, núm. 50, enero-marzo, pp. 259-272, documento pdf disponible en: <https://doi.org/10.32870/sin.v0i50.701>, [Consulta: 4/9/2025].
- Schmelkes, Sylvia, (2005), "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. XXXV, núm. 3-4, septiembre-diciembre, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, documento html disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035402> [Consulta: 13/10/2025].
- Soto Alarcón, Jozelin María et al. (2019), *El trabajo de mujeres rurales en México: Las artesanas y las economías comunitarias*, Lima, XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Acta Académica, documento pdf disponible en: <https://www.aacademica.org/000-030/489>, [Consulta: 25/9/2025].
- Wernicke, Carlos G. (2000), "Castigo y Pedagogía", *Cadernos Pestalozzi*, Vol. II, núm. 3, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, pp. 1-21, documento pdf disponible en: <https://es.scribd.com/document/170716449/Castigo-y-pedagogia> [Consulta: 10/10/25]

Recursos electrónicos

- INEGI (2025), "Archivo Histórico de Localidades", *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, documento html disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/geo2/ahl/> (Consulta: 14/03/2025).
- Toledo, Víctor M. (2017), "La racionalidad ecológica de la producción campesina", *ResearchGate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, documento html disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/322136859> [Consulta: 9/8/2025].

Entrevistas:

- Álvarez, Tomás (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 24 de noviembre de 2024.

Corral, Asunción (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de marzo de 2025.

Enganche, Esperanza (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de enero de 2025.

Frances, Rosa (2023) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 21 de agosto de 2024.

García, María (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 15 de mayo de 2025.

García, Blanca Estela (2025), comunicación personal Nely Montserrat Mendoza García. San Francisco Tlalcilalcalpan, 17 de nov, 2025.

López, Gloria (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 20 de noviembre de 2024.

Mendoza, Jacinto (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 10 de febrero de 2025.

Mendoza, José (2025), entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 14 de febrero de 2025.

Salgado, Paula (2024) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de noviembre de 2024.

Yaxí, Juana (2025) entrevista Nely Montserrat Mendoza García [grabadora]. San Francisco Tlalcilalcalpan, 06 de marzo de 2025.

Anexos

Entrevistas

Paula Salgado Guadarrama

Edad: 80 años

Sexo: Mujer

Ocupación: Ama de casa

Fecha: 06 de noviembre de 2024

Tiempo: 46: 22 minutos

Lugar donde se realizó la entrevista: En el comedor de su casa.

Identificación:

NM: Nely Montserrat Mendoza García (Entrevistador)

P: Paula Salgado Guadarrama (Entrevistada)

NM: Hola buenas tardes, voy a iniciar preguntándole su nombre:

Paula Salgado Guadarrama

NM: ¿Recuerda que edad tiene?

No, no me acuerdo

NM: ¿Usted nació aquí en San Francisco?

Sí, nací aquí

NM: ¿Me puede contar qué es lo que recuerda de cuando era joven, allá por los años de 1940?

P: Mmmmm ya ni me acuerdo, antes, antes no tenía uno dinero para ir a la escuela para, pues nuestros papás que iban a tener, pues antes no nos mandaban a la escuela por lo mismo de que primero pues no había muchas escuelas, enseguida pues (tose) pues antes estaba uno muy pobre, apenas alcanzaba uno pa comer, no tenían nada nuestros papás para darnos pues lo suficiente se puede decir, y este pues no, y cuando yo me acuerdo de que iban mis hijos a la escuela ya, pues yo los mandaba aunque pobremente, ellos no estudiaron con lujos, ni nada, ellos estudiaron este pues pobremente porque no tenían, en primera tenía artos hijos, en seguida pues no había las posibilidades de de, pues de tener dinero, para los gastos, y ellos no alcanzaron a estudiar, a seguir estudiando, pues no les dimos lo que pudimos porque antes pues no había y en que se gastaba y en que se ganaba el dinero, pues antes

de albañiles, y así, ¿cuánto pagaban? Pagaban muy poquito y pues así no alcanzábamos a darle a nuestros hijos lo suficiente. Ahora pues empezó la escuela cuando yo crecí, empezó la escuela, venían unos maestros que venían pues a dar clases, voluntariamente los que quisieran mandar a sus hijos también y los que no, pues no, no mandaban a nadie, entonces este pues Ya empezamos con que, pues ya vamos a mandar a nuestros hijos, que esto y que el otro, y yo pues mis papás no, no nos dieron a nosotros porque antes no había, antes no había nada de eso, no había escuelas, no había pues quien le orientara a uno a decir manden a sus hijos, o hay esto o hay otro para la escuela, antes no había nada, no había nada de eso, ya hasta después ya fue, ya fueron viniendo los maestros y eso, pues ya nos mandaron pero ya fue demasiado tarde, ya no se pudo estudiar.

NM: ¿Entonces cuando usted era chiquita que hacía?

P: Uhhh cosechábamos, antes nos llevaba mi papá, el sembraba muchas milpas, y nos llevaba a cosechar todo el día, en la milpa, que tiempo nos iba a dar para ir a la escuela, no pues no, porque él era de las personas de que antes, y antes se pagaba muy barato, antes este... ay me lloran mucho mis ojos, este se pagaba muy barato para todo, para todo se pagaba muy barato, entonces mi papá y aun así pues no alcanzaba para pagar todos los bienes, y todo el tiempo para desyerbar las milpas, para escarbar, para todo, todo eso hacíamos, todo eso nos llevaba mi papá, trabajábamos mucho, cuando estábamos chiquillos con mi papá, nos dio mucho, como decirle, como quisiera yo decirle, ¡mucho trabajo!, de qué manera andaba uno de vago o no hacia uno nada, antes los papás eran muy exigentes, ahora ya no obedecemos, ahora ya manda uno a los hijos y si bien lo quieren hacer y si no lo hacen, ya no hacen nada, entonces por eso trabajamos mucho nosotros muchos años, que libertad nos iban a dar para estudiar, no, no nos la daban los papás para estudiar, y le digo antes no había, antes no había nada de eso,

NM: ¿Usted de sus hermanos era la más grande, la más chiquita o la del medio?

P: No el más grande es el difunto de mi hermano Juan, era el más grande, luego ya seguía una de mis hermanas, el chiste es que ellos eran, pues eran artitos también, eran artos también, eran 6 mujeres y cuatro hombres, éramos artos, nadie iba a la escuela, y antes no había. Te digo antes cuando nosotros nos crecimos, no había nada de eso,

NM: No había alguien que les dijera, vengan les vamos a enseñar a leer y escribir

P: No, nada, no nos enseñaban nada, no había, nada, no había nada de eso, no había rebeldía, no había nada de gente grosera, nada. Que vivía muy pobre la gente. La gente vivía muy pobre, pero pues felices, porque no había agresión, no había problemas, no había nada, pero ahora, el tiempo en el que estamos ahorita, ya hay muchas cosas, ya hay mucho mucho.

NM: ¿Cuándo usted era chiquita que era lo más importante que tenía que hacer?

P: No pues yo trabajaba, yo me fui de sirvienta (tose), anduve trabajando este mucho tiempo, andaba yo trabajando para ayudarle a mi papá, fui tortillera, yo vendía tortillas, me paraba yo con mi mamá, bueno ya cuando estaba yo, este, ya tenía la edad de 17 años o 16, yo fui tortillera, antes bajaba el carro aquí, en la farmacia en el centro de San Pedro, venían los trabajadores de San Pedro y en ese viaje después a las 7 de la mañana me iba yo con mis tortillas a vender en el mercado 16, allí fui a vender tortillas. Me iban en el carro, me dejaba hasta allá, estaba la terminal, allá ahora donde está, donde está el ese, ese de que pusieron de, donde ahora ya van, todos los este, que hacen las , todos los que salen de la escuela, allí estaba la terminal allí, y duro mucho tiempo, mucho tiempo, duro allí, entonces este hasta allá me dejaba el carro y ya de allí a cargar mi chiquihuite pa' allá, me iba yo a vender mis tortillas, pero ya a las 10 de la mañana ya venía yo, de regreso, ya acababa yo mis tortillas, y ya me venía yo, y ya eso era lo que pues nos ayudaba mucho, ayudaba mucho a mis papás.

P: Y cuando estaba yo soltera, cuando ya no vendía yo tortillas, yo trabajé mucho, me fui hasta México, me llevó una vecina, a trabajar allá de sirvienta, pa' ayudarle a mis papás, así es de que pues no estaba uno de flojo, mi hermana la chiquilla también, porque nos crecimos cuatro chiquillos juntos, que fue mi hermano Lupe, mi hermano Felipe, mi hermana Catalina y yo, nos crecimos juntos y juntos andábamos trabajando, ellos tampoco fueron a la escuela, no nada, era muy difícil, no teníamos no, no había dinero, y a pesar de que pues era la vida era muy barata porque, y había muchas cosas, porque por ejemplo, sembraba uno, las milpas, sembraba mis papas, que calabacitas, que habitas, que chilacayotes y todo eso, y uno iba a la milpa a traerlo. Ahora ya que deja la gente, ya no deja nada, ya todo arrasan ya todo acaban, ya no dejan nada. Y así anduvimos pa' allá y pa' acá, que nos iban a dar libertad nuestros papás, y antes eran muy estrictos, yo cuando me casé, yo fui pedida, yo ya

estaba ya pedida y mi papacito no, no me dejaba salir, ni a la puerta mmmmmju antes eran muy exigentes nuestros papás, eran muy cómo le quisiera yo decir, muy este, muy estrictos en su persona, en su vida, porque no querían ellos rebeldías no querían eso, eran muy, que unos los respetara, encontraba uno a una señora, por ejemplo, que encontrara uno, por ejemplo digamos usted que me encontrara en la calle, tenía uno que besar la mano y decirle tía, tío, porque pa' todo eran tíos, tías, y si no saludaba uno iban a dar la queja y nos pegaban. Si, como era bonita la vida también era triste, porque pues sí, era una vida bien, pero de todos modos uno sufrió mucho, ahora los hijos ya no, ahora en este tiempo ya no, los hijos ya no, ya no obedecen los hijos, ahora ya les habla uno y dice ay, ahora ya rezongan, luego esto y lo otro y luego ya no quieren hacer nada, antes nuestros papás si eran muy, muy estrictos. Y yo crecí igual a mis hijos, porque mis hijos no son groseros, yo mis hijos no son groseros, ellos a pesar de que, pues faltó su papá, todavía me dejó joven, yo trabajé pa' mis hijos, yo vendía ropa, yo creo que se ha de acordar tu mamá, ella se ha de acordar, yo vendía mi ropa pa' mis hijos, no les di mucho estudio, porque igualmente no había dinero, que hacía yo con ellos. El único que estudió más fue y ese si acabó si acabó su estudio fue José, si fue José, pero porque ya le ayudaban sus hermanos y ya estuvo estudiando con Diego, mi nieto, ya con hijo Santiago, ya le dio a José. Los otros nada más estudiaron su primaria, en sexto se quedaron, ya no
(entra su hija Anabel)

P: Llénate los garrafones hija, ¿Cuánto es?

Hija: sesenta, sesenta

P: no había nada de cosas, así nos crecimos, no había nada de cosas,

P: no voy a tener mucho cambio hija

NM: ¿y a usted quien le enseñó a contar?, ¿cómo ha aprendido?

P: Sola, sola aprendido una, porque ya cuando vendía mis tortillas ya hacía mis cuentas y ya, antes cuando yo empecé a vender tortillas, mi papá guardaba el maíz, lo desgranaba y guardaba el maíz, y este le dijo, mira hija si vas a vender tortillas, yo te pongo tu principal, sabes que era el principal, era que nos daba, me dio 7 cuartillos de maíz, entonces de esos 7 cuartillos de maicito, ponía yo mi nizcomel y me iba yo a vender mis tortillas, y ya de ahí sacaba yo, no me pedían nada de dinero, nada, hasta los 8 días, a los 8 días entonces ya veía uno cuanto le quedaba, cuanto le

sobraba y, ya de eso ya les daba uno, pero nunca me exigió mi papá que le diera yo pues, por ejemplo diario diario, y ya el día viernes, agarraba yo pa' traerle su mandado a mi mamá, ya le traiga yo todo todo su mandado a mi mamá. Y ya este, yo no, ya no guardaba mi dinero, pero fíjense que antes era muy bonito, barato, daba uno la docena a 40 centavos, pero también el dinero rendía, compraba uno una pieza de pan una concha, y ahora ya están chiquitas, antes no, antes estaban las piezas grandotas, un centavo valía una concha, un bolillo, y ni se lo acababa uno, estaba grandote, no había dulces, no había nada, ¿sabes lo que había de dulces?

NM: No, ¿que había?

P: El piloncillo, ese era, si ustedes querían comprarse un dulcecito o cualquier cosa, el piloncillo, ese era el dulce, porque no había dulces como ahora que hay muchas cositas pa' comer así, pero antes no, no había nada, antes el dulce que había era el piloncillo.

P: No pues era bonito y era triste la vida porque no encontraba uno nada, vestía uno lo que..., ahora hay ropa bonita, pero antes no, antes había pura ropita encilla barata, zapatitos, encontraba uno hasta de 15 o 20 esos las chancitas, ahora busquen zapatitos ya no hay, y antes la vida era muy bonita, fue antes, ahora ya todo bien caro, ya ni duran las cosas, ya no, aunque compre uno muy lujoso, ya no, pues así es la vida.

NM: ¿y a usted le gustaría aprender a leer y escribir?

P: Pues ahorita ya no, ya la vista ya no ayuda, ya no podría. que si, solo hay que darles por ejemplo ahorita, buen ejemplo a los nietos a los hijos, a que manden a sus hijos a sus nietos y eso, porque ya ahorita ya hay muchas cosas, ahora en este tiempo ya hay muchas cosas, serían los padres muy dejados a no mandar a sus hijos, porque eso sería malo, ahorita ya sería malo, porque si ahorita no los mandan ya es por dejadez de los padres que no trabajen, que no le den lo suficiente a los hijos, porque ahorita como sea, ya está la vida, pues como les podría decir yo , pues más despierta más bien, no como antes, que la vida estaba muy cerrada, era la vida muy, como dice el dicho "había muchos mazahuas" mucha gente indita, no sabía nada, a donde iba a la escuela, y ni había a donde, los papás, a poco iban a dejar que a uno la mandaran a la escuela, esto y el otro.

NM: ¿Si pudiera regresar cuando era chiquita y tuviera las posibilidades de aprender a leer y escribir lo haría?

P: Pues si hubiera, pues recordar se puede decir, pues sí, porque es bonito estudiar saber uno y todo, pero pues, como les pudiera decir, pues ya no, ya no es como antes, ya uno ya no, que, si pudiera uno, pero como dice el dicho, ya la vida de uno de antes ya no la va a recuperar, ya no, ya sería imposible no,

P: Ya ese tiempo ya se acabó, ya hora viene pa' los nietos, pa' otras personas, ya nosotros ya no, ya todo se acaba, ya todo se acaba

NM: ¿Ahora podría contarme una historia o anécdota que recuerde mucho de ese tiempo?

P: Pues me ponía jugar yo con mis hermanos, con mi hermana que fue la única con la que me crecí, que nos poníamos a hacer tortillitas, de lodo las tortillas, por eso nos enseñamos a hacer las tortillas, hacíamos los muñecos de barro, nos poníamos a jugar, que a las comadritas y quien sabe que tanto hacíamos antes, se juntaba uno a jugar y ¿que tenía uno de juguetes? Nada, pues no había nada, nomás lo que juntaba, por ejemplo, se ponía uno una bola de lodo y hacia uno muñequitos, se ponía uno a jugar. Contábamos uno el maicito los frijolitos, “ahí manita, tú tienes tantos frijolitos, yo tengo menos, dame, dame unos frijolitos” y ya empezaba uno a contar, a contar los frijolitos, y ya nos enseñábamos a contar los frijolitos el maicito, lo que nos gustaba mucho era hacer huacales de las mazorcas, cuando eran de las mazorcas rojas, negras, blancas, amarillas, nos poníamos a alzarlos, “ay manita yo tengo tantos y tú tienes poquitos, ay dame” y ya nos poníamos a pelear por las mazorcas, que antes eran unas mazorcotas que se daban negras, de maicito negro, rojo y nos poníamos a jugar con eso, con el maíz, de que levantaba mi papá, sus mazorquitas del maicito y ya nos poníamos a jugar, pero luego nos regañaban: -“ay escuinclas, ahorita les voy a dar, porque mira nada más cuanto maíz ya tiraron” y ya nos regañaban, y ya empezábamos a junta y decíamos:-“ay manita, vamos a juntarlo porque nos van a pegar” (risas) y ya eso era lo que nos poníamos a jugar porque antes que había, no había nada, ni un muñequito, ni nada que tuviéramos, nada, trastecitos, ahora ya hay muchas cositas pa' jugar, antes nada, no había nada, niños compraban porque no había dinero, que nos iba a comprar. Si antes que usábamos las trenzas y eso, unos

listones ni nos compraban andábamos amarrándonos unos hilachos, unas jaretas, eso era lo que andábamos, que ante son había nada, nada. Nada.

P: Todos los viejitos ya se cavarón, ya no hay gente que diga como la vida de antes, antes eran unas costumbres ahora ya la juventud tiene otra, todo ya cambió, por ejemplo los muertitos, y antes en la semana santa nosotros, mi mamá, le voy a platicar de antes, mi mamacita tenía la costumbre de que toda la semana santa, no lavamos trastes, sabes que hacíamos, nos daba mi mamá el plato y un vaso y una cuchara, ese plato y esa cuchara cuando terminábamos de comer los volteábamos boca abajo, y cuando íbamos a comer otra vez, enderezábamos los platos y a comer, porque mi mamá, no acostumbraba a lavar ni a barrer, porque luego nos decía –“no hijas, no se barre, porque es como si estuvieran barriendo a Dios, no barran, no laven trastes”, no esto no el otro, nos evitaban, eso se hacía, pero ahora cuantos lo respetamos, ahora ya toman, ya pelean, ya hacen tanta cosa, no antes no, antes era muy bonito, la vida, pero todo como dice el dicho “ todo se acaba”, y si así acostumbraba mi mamá, no nos dejaba hacer nada.

Yo cuidé mucho la iglesia también, antes las señoras encargadas, como ahora mi comadre Agustina, y todas las encargadas, ¿qué crees que hacían las señoras encargadas?

NM: No sé, ¿qué era lo que hacían?

P: Todos los días le tocaba a una, una señora le tocaba todos los días, entonces habíamos muchas chamacas y este, nos iban a ver, que fuéramos a ver a la iglesia, a cuidarla, se podría decir, todo el día, todo el día, nos íbamos, pues allí a sentarnos ahí en la iglesia, a ayudar a veces que a barrer que a ver cosas hacía uno, y este a que no entrara nadie también, y ya nos pagaban, nos pagaban por ir a cuidar la iglesia, yo estive ayudando así, me iba yo a cuidar a la iglesia, estuve ayudándoles como un año, estuve ahí en la iglesia, que ayudándoles a sacudir los santitos allí a ver que ayudaba uno, y había señoras así bien, no teníamos iglesia bien, del templo grade, era acá la capillita, no más eras la pura capillita, acá la que tiene la virgen, no más era esa, que ya después se fue haciendo grande.

NM: ¿y porque cuidaban la capilla?

P: Porque entraban los, había mucha gente maldosa, que luego pensaba que estaba la limosna y se la llevaban, y acostumbraban las señoras así, que fueran las

chamacas solteras a cuidar, luego nos juntábamos 3, 4, nos llevaban de comer, era bonito, nos llevaban de comer las señoras, una jarra de agua, pa' todo el día, era bonito, porque íbamos a cuidar la iglesia, pero ya cuando empezaron con este, porque San Francisco no estaba, solo estaba la virgencita, era la única que había, ya después ya empezaron que conque San Francisco y San Francisco y empezaron a hacer la iglesia, y desde que yo me acuerdo se han cambiado como 10 padrecitos, desde que yo me acuerdo, que estaban aquí de todos los años, había un padrecito ben gordito, bien buena gente, ahora el padre Limón ya duró aquí ya tiene tiempo, es que antes no duraban los padres, le digo ya se fueron como 10 padres o más.

NM: Muchísimas gracias por compartirme sus recuerdos y reflexiones. Ha sido un verdadero placer escuchar su historia y aprender de su experiencia. Le deseo lo mejor. ¡Gracias de todo corazón por su tiempo y por abrirme las puertas de su casa y su memoria!

Esperanza Enganche Frances

Edad: 84 años

Sexo: Mujer

Ocupación: Ama de casa

Fecha: 20 de enero de 2025

Tiempo: 45 min

Lugar donde se realizó la entrevista: En el corredor de su casa.

Identificación:

NM: Nely Montserrat Mendoza García (Entrevistador)

E: Esperanza Enganche Francés (Entrevistada)

B: Bety (Hija de la señora Esperanza)

NM: Buenos días, me gustaría comenzar pidiéndole que me diga su nombre:

E: Soy Esperanza Enganche Francés

NM: ¿Recuerda que edad tiene?

E: Tengo cuarenta y ooo, no, no tengo 84 jajajajaj

NM: ¿Recuerda algo de lo que hacía cuando era pequeña?

E: Jugaba nomas, jugaba, me iba yo con, allá cuando iba yo creciendo, andaba yo, me llevaban a cuidar a los animales, con mi abuelito y con mi abuelita yo crecí y ellos eran los que me llevaban, y yo cuidaba a los animales para que no se comieran el maíz, sí.

NM: ¿Tuvo más hermanos?

E: Tengo hermanos, pero medios, están en los Estados Unidos, hay mi hermana acaba de morir, no tiene mucho y este mis hermanos son, esta ¿Cuántos son mis sobrinos hija? Beta

B: Mande. Hola ¿qué haces?, ¿cómo estás?

NM: Hola, bien bien, aquí con tu mami, haciéndole unas preguntas

E: ¿Cuántos son, mis sobrinos?

B: ¿cómo?

E: Mis sobrinos cuantos son los que están en los Estados Unidos

B: ¿Sobrinos o hermanos?

E: Mis sobrinos ah no mis hermanos

B: Ah son medios hermanos, es Lorenzo, Francisco, Alfredo, Luis, Mago, y su hermana seis, cinco hombres y una mujer.

E: Ellos se quedaron por allá, se fueron para México y se quedaron.

NM: ¿Y porque se fueron?

E: Porque pues mi papa, andaba por ahí. Y yo me quedé con mis abuelitos porque mi mamá murió y no la conocí y me quedé con ellos con mis abuelitos, y ahí crecí, y ya cuando ya estuvieron grandes mis hermanos, bueno no grandes, chicos se los llevó mi papa, pero nunca viví con mi papa, no, nunca viví con él, y ahí está mi familia de parte de mi papa, y ya aquí esta es mi familia Frances de parte de mi mamá

NM: ¿Sabía en que trabajaba su papá allá en México?

E: No, no me acuerdo, pa adivinar de que trabajaba mi papa, no me acuerdo, lo mataron joven, cuando yo tenía 17 años cuando a mi papá lo mataron, mi mamá no la conocí y yo solita vivía con mis abuelitos, los tres de parte de mi mamá, ahí vivía yo, en la casa principal. Ya me casé y ya vine a dar aquí. Aquí le decían shiniguada, estaba la calle que era un caño, una barranca, pasábamos con una viga, ahora ya mira, ya ni podemos pasar con estos carros.

NM: ¿Entonces usted va siendo familia de María Félix Frances?

E: Ah pues sí, su papá es hermano es familia con mi mamá, eran hermanitos, es mi mera familia, ellos, la Tía Cristi, José, y sus hermanos, esta, su hija de José, si me dice tía, y ya sus primos, ¿me dice tía cómo está?, los franceses, me conocen también, y yo ya la única grande soy yo, y Chela, pero ya vez que esta malita, si, si me acuerdo, me medio me acuerdo, pero si

E: Yo vivía en la calle Aldama, también aquí en el centro, pero no me acuerdo que número, ahí cuando estuve chica ahí vivía con mis abuelos, no conocí a mi mamá, me crecieron mis abuelos, y ahí estuve, y ya me casé y vine a dar aquí.

NM: ¿Usted fue a la escuela?

E: Si, si fui a la escuela, no más un año fui a la escuela, medio año estuve en primero y medio año estuve en segundo, yo quería cosas así, que me enseñaran, pero pues no tenían quien me diera, no tenía, no más yo vivía con mis abuelitos, no vivió mi mamá, chica murió mi mama, cuando yo estaba yo chiquita.

NM: ¿Recuerda que era lo que le enseñaban en la escuela?

E: Pues sí, la A, la E, todas esas letras y cuentas, me enseñaban todo eso resolvía yo, iba yo a la escuela, pero mis abuelitos, no tenían, que me daban.

E: No ya no sé, ya para mis papeles que dicen de la tercera edad ya nomás me dicen que haga una crucecita, y medio la hago chueca porque ya mis manos ya no, y pues me enseñaron muy poquito, seis meses y seis meses. Seis meses en primero y seis meses en segundo, quería yo estudiar, pero quien me daba, mis abuelitos no trabajaban, comíamos lo que nos socorriera ahí en la casa

NM: ¿Y porque solo fue seis meses era lo que duraban las clases?

E: No, quería yo estudiar más, quería yo cosas, todo lo que me decían lo hacía rápido yo, rápido y dijo la directora que me pasaran pa segundo, cuando estaba un poquito más, me enseñaban más, también era los mismo, pero ya de ahí ya no. Mmmmm Me acuerdo de la directora, la maestra Josefina, pero Mmmmm ya estaba señora grande, sí.

E: Y ya después pues yo ya leía los cuentos, los de la iglesia que me gustaba, eso sí y todavía ando cantando con los esos que íbamos a la peregrinación, ay ando, eso sí veo todavía tantito, pero letras grandes, ya chiquitas ya no, ya las letras grandes muy bien que las veo y todavía para ensartar una aguja, bendito sea Dios que todavía la ensarto y coso el punto de cruz, ya medio le hago como para arto, pero sí. Y tejo en el día, como ahorita que me siento, coso el punto de cruz en una servilla y en la tarde que ya no veo tejo, eso sí, tejo

NM: ¿Quién le enseñó a tejer y a coser?

E: Mi abuelita, mi abuelita me enseñó, no teníamos ni hilo y con las hojas del maíz este hacíamos, ahí en la milpa nos sentábamos ya que amarrábamos los animales, y ya este me sentaba yo con ella, me decía: mira hija así se hace esto, pero con la aguja, se hacía, pero más bien con el gancho se hace más bien pero ahorita lo vamos a hacer con la hojita de maíz, si sí, no más es eso lo que me acuerdo.

E: Te digo que vine a dar aquí en esta casa, tengo creo que sesenta años, viviendo aquí, ya mis hijos entran su casa, mi el grande se fue por las parcelas, mi hija Beta es la que vive conmigo y este nieto, es el que me ve. Mi nieto es el que me ve, porque pues mis hijos no los puedo obligar, ellos están con su familia, y con él, con este nieto y mi hija que es viuda también, nomas. Su hija también se le murió a mi hija, ay la vida es triste, si fíjate.

NM: ¿Usted se acuerda de lo que se hacía en la iglesia, eso de la acción católica?

E: No, no me acuerdo de eso, pero cuando yo fui, yo fui a la escuela, este, tenía su milpa la iglesia ahí en el campo, ahí en la escuela allí era su ese, nos llamaban a la cosecha, pero chica, medio me acuerdo, chica me mandaban a la cosecha o a desgranar maíz y lo vendían para la iglesia y así, es de lo que me acuerdo nomas.

E: Ya después yo fui catequista, también enseñaba ya cuando fui toda una señorita, ya me iba yo a la iglesia, enseñaba yo la doctrina, para que hicieran la primera comunión otros niños, ya después estuve más grandecita se me antojó ir yo por mis zapatos. Andaba yo descalza y ya este ya este me fui para México a trabajar, a trabajar a México.

NM: ¿En que trabajaba en México?

E: En casa, 20 pesos nos daban al mes, fíjate, noooo, ni me alcanzaba para nada, bueno estaban baratas las cosas, y ni había cosas ni nada, y luego murió mi papá cuando andaba yo en los 17 años, murió mi papá, ya más me conocieron mis hermanos porque ya desde ahí, ya me conocieron mis hermanos, más mas una hermana que venía, pero ya murió, cada año me venía a visitar cada año esa hermana, si si,

NM: ¿Entonces a los cuantos años se casó?

E: A los 18 años me casé, si mis hijos también se casaron grande mis hijos, si 18 años tenía yo cuando me casé yo soy del cuarenta y Santos también, pero yo soy del cuarenta de agosto del primero de agosto y Santos es de octubre también de 1940, si con dos meses, porque es septiembre octubre, si con dos meses, sí. Yo conocí a mi esposo aquí en San Francisco, aquí lo conocí y ya me vine pa acá, y ya tuve a mi primera hija, me casé por la iglesia, me casé por el civil y ya aquí estoy todavía, sí.

NM: ¿Alguna historia de cuando era niña?

E: Pues solo me acuerdo de que lo que hacía era jugar, sacaba yo los santitos, barría yo, y sacaba los cuadritos de mi abuelita y jugaba yo, les ponía yo florecitas y estaba yo jugando, porque si yo jugaba con otra persona me decían este la huérfana, familia de tu abuelita Ignacia, sus hermanas siempre me había burla

E: Y ahí estaba yo parada mirando como estaban, porque no querían jugar conmigo, y mejor sacaba yo los santitos y jugaba yo, si, si, y pues parece que no mas eso de yo que me acuerde de más cosas, y a la iglesia que me iba yo para la iglesia, si, sí.

E: Ahora es para tu tesis hija, si si, también han venido personas, apenas vinieron unas señoras, que si no tengo trastes antiguos, se llevaron mis trastes, los encontrábamos este enterrados aquí es la esta, socolitos, cazuelitas, cuando empezaron a trabajar, a construir los muchachos, encontrábamos ahí trastes enterrados, y una vez que yo estaba escarbando y que veo una cazuelita, y le escarbo y le escarbo y encontré cazuelitas, cazuelitas, pero mi hijo Sebas creció y fue mayo y se lo llevó, que si no tenemos trastes antiguos, y le digo si hijo, y me dice, me los voy a llevar y se lo llevó jajajaja, para la escuela. Y estoy guardando dinero antiguo que encontré enterrado también jajajaja mira te los enseño

E: Vente, vamos están aquí, vente aquí, aquí me estoy en este cuartito, aquí estoy solita, ando solita, primeramente, Dios Lupe con Vero viven allá, y aquí vivo con mi hija, siéntate aquí, mira lo que estoy cosiendo

NM: Le está quedando bonito

E: Hay le intento, ya como me quede. Mira ya nomás los tengo aquí, mira, ya hasta regalé unos, de a 100 de a 10 y este es de a 20, tenía de a peso colorado de uyyy de cuando yo estaba chica, y ahí los tengo, ahí los tengo, y pues es ya mi historia.

E: Y ahí en esta calle le decían antes le decían shiniguada

NM: ¿Porque le decían así?

E: Quien sabe desde que yo llegue por acá, ya le decían así, y decían hay se va a casar esta Pera ahí en la calle Shiniguada, no más que otras calles había, cuando yo llegué para acá esta vecina de acá no vivía, ya luego se vino a vivir, esa señora de ahí se llamaba Eustolia, y la abuelita de Santos y doña Trina, eran poquitas personas, te digo que aquí pasábamos con una tabla porque estaba la barranca, estaba la barranca cuando yo vine aquí, desde hace sesenta y tantos años, ahora puro carro, ni puedo yo pasar, me ando escapando a la tienda se me antoja algo, y me dicen no se salga mamá no se vaya a caer, porque me calli cuando vendía yo tortillas y me hice mi columna, nunca me curé, así me dejé y ahora dime estaba con Bety, viendo ahora que se murió su niña y me volví a caer aquí, y ya me hice pior, ya me dijo el doctor que ya no me puede hacer nada, pero aun barro, lavo los trastes, cuando así pero ya casi no.

NM: No ya no se salga ya es muy peligroso, ya pasan muchos coches muy rápido

E: lo que me dicen, si ya no se salga, porque pasan los carros y unos ni hacen ruido, ya está feo, ay que bueno que ya vas a acabar tu tesis.

E: Me iba yo a la peregrinación con Santos, tengo la venderá de cuando fue el principio, también tengo yo la bandera de la virgen, la tengo. Nos gustaba ir a la peregrinación, luego nos fuimos a la peregrinación que hicimos una peregrinación a Chalma, me iba yo con los de San Antonio Acahualco, pero dice Santos, porque no hacemos una nosotros, y ya empezamos a hacerlo, ay ahora ya van artos, ya van artos, yo ya desde hace un año ya no me fui, aunque me voy en el carro, me animaba a ir todavía desde hace un año, pero ya este año ya no, porque te digo que ya no porque me volví a caer y no. Se tiene que cuidar mucha señora ¿porque este ya ni para su necesidad va a poder, y pues ahora me cuido ya me estoy aquí, sí. A misa si me voy solita, pero ya veo que llegan ellos, y ya me voy, me dicen ya vengase vamos, y ya me voy, pero luego les digo, nomás me voy a comprar esto así les digo, entonces se viene con cuidado, si vallasen, si ya me voy, y ya vienen llegando ellos y ya vengo y ya ellos ya vienen que traen de almorzar y así, la chiquita esta, la bisnieta esa, cuando estoy sentada tejiendo ahí en el cuarto, ya me jala y me llama para que vayamos a comer, con ella porque con ningunos, no más con mi hija la viuda también, pues ella solita y yo solita, ya en la tarde me, mi nieto, porque se va su mujer con sus hijos en su camioneta, ya mi hija llega de trabajar, porque ella es quien me da un centavo, ocho por ocho mi hija, o me compra mi azúcar o aceite, me compra para estar ahí con ella, si y está la mamá de esta niña es quien hace la comida y ya me llama esta niña para que vayamos a comer, verdad hija? Jajajajaja

E: Ay si fíjate, es la vida triste llegar a viejo pero ni modo, ya llegue jajaja, ay si, ya nomás de eso me acuerdo hija, de más cosas ya se me olvidó todo, ya de repente hasta mis cosas que iba a hacer, ay a que iba yo, ya que esto, más cuando estuve yo enferma del cáncer, tuve yo cáncer, duré arto tiempo yo ahí en México, ir y venir, ir y venir, hasta que de plano me agoté y ya le pedí permiso a uno de mis hermanos que vive en México que me diera posada, porque ya no me podía venir, ya no tenía yo fuerzas, pero mira aquí estoy, Dios es tan grande conmigo, luego me operaron de la boca, dos veces también, luego aquí, en el seguro de Toluca luego luego me mandaban pa México, le decía yo al doctor, que usted me ve muy mala le digo, porque me manda, es que allá tiene este, sus estudios de que estuvo enferma y para allá se

va, y pues me iba yo pa México, me llevaban, y pues cuando yo estaba mala, ya hace como unos 30 años 35, estaba yo mala, ya después me reponía. Y ahora parece que ya descansé tantito, si me llego a enfermar, pero luego me internan aquí, dos o tres días, pero ahora ya descansé tantito, ya no me he quejado, bueno si me quejo yo sola, pero no me duele nada, cansada si me siento si, ay sí. Nomás de eso me acuerdo, ya no me acuerdo de nada. Me iba yo al monte con mi señor a traer leña para hacer tortillas, vendía yo tortillas, ay le digo a mi hijos parece que tenía yo muchas fuerzas, sembrábamos el, el haba estaba bien barata a 10 pesos me iba, ay yo a vender cargando, pero pasaba el carro él nos llevaba a aquí en Toluca y pasaba yo a vender, en Calix, no en Toluca en Calix, me iba yo atravesando nos íbamos andando con los animales, teníamos animales, teníamos, tenía yo una comadrita de Villa Victoria, me trajo una camionetada de borregos, aquí los tuve en el patio, les hizo su corral Santos y este allí los tuve, criaba las borreguitas todos, uno a uno, ahora mis hijos las traían como suéter de lanita, criaban allá mi bacas, animales, pero ahora, claro que por eso mi cuerpo esta así, puesto que trabajaba y no me puedo estar así sentada porque me agarra el sueño y ya ando tejiendo o me salgo tantito, ya se me quita, si así es mujer, ya no me acuerdo de más.

NM: Está bien así, no se preocupe, muchas gracias

E: Ay, pero de qué, que te sirva de calificación, muchas muchas han venido, que ¿cómo se llama?, esta calle, que cómo era y ya les platico y así, van apuntando, te digo mis trastes también, si a ver ni modo.

NM: Le agradezco mucho por su tiempo y por compartir sus experiencias conmigo. Ha sido un verdadero placer conversar con usted. Le deseo todo lo mejor y que tenga una excelente tarde. ¡Muchas gracias!

Semblanza de los entrevistados

Asunción Corral Muñoz

Mujer de 80 años, nació en la década de 1940 en el barrio de Los Corrales, San Francisco Tlalcilcalpan. Su infancia transcurrió en un entorno rural sin luz eléctrica ni agua potable, donde el trabajo en el campo, la crianza de animales y las labores domésticas eran parte de la vida cotidiana. Tercera de seis hermanos, aprendió desde pequeña a coser, cocinar y cuidar animales, mientras acompañaba a sus padres en las tareas productivas del hogar. Su escolaridad formal se limitó a tres años en la escuela “Argentina”, donde recuerda con afecto a sus maestros Silvia y Alquicidas, aunque la necesidad de trabajar pronto la alejó de las aulas.

La entrevista se llevó a cabo en la sala de su casa, ubicada sobre la carretera Valle de Bravo y la calle Tejocotes, acompañada por sus nietas de tres y seis años, quienes jugaban cerca mientras ella compartía sus recuerdos. Este entorno íntimo permitió que su relato fluyera con naturalidad, entre pausas, risas y reflexiones.

A lo largo de su vida, Asunción desarrolló habilidades contables y comerciales que le permitieron manejar grandes volúmenes de maíz y administrar negocios familiares, como un bar y una cantina. Viajaba con frecuencia a la Ciudad de México para vender guajolotes, visitar a su tía y explorar barrios como Tacubaya, Tecamachalco y Atizapán. También vivió tensiones identitarias: su madre, proveniente de una familia acomodada, le prohibía aprender otomí, lengua que su padre sí hablaba. Esta experiencia revela las complejidades sociales de la época, donde el prestigio se asociaba con el rechazo de lo indígena.

El testimonio de Asunción permite reconstruir una vida rica en afectos, trabajo y resistencia. No solo narra su historia: la interpreta, la resignifica y la comparte como parte de una generación que vivió la transición entre el campo y la ciudad, entre lo comunitario y lo moderno.

Paula Salgado Guadarrama,

Mujer de 80 años, nació y ha vivido en San Francisco Tlalcilcalpan. La entrevista se realizó en el comedor de su casa, en un ambiente sencillo y cálido, donde su memoria se desplegó entre pausas, reflexiones y gestos de cariño hacia su familia. Durante la conversación, su hija Anabel entraba y salía del espacio, buscando objetos y solicitando dinero para comprar agua, lo que añadió una dimensión cotidiana y viva al encuentro, revelando la continuidad entre las memorias del pasado y las dinámicas familiares del presente.

De niña, Paula vivía cerca del cerro del Murciélago, sobre la calle Fresnos, en una zona donde predominaban las milpas y las casas dispersas. Su infancia estuvo marcada por la pobreza estructural y la ausencia de escolarización. En ese tiempo, no había escuelas cercanas ni recursos suficientes para asistir, y sus padres priorizaban el trabajo agrícola sobre la educación formal. Desde temprana edad, acompañaba a su padre a sembrar, escardar y cosechar. La escuela llegó tarde, cuando ya era adulta, y aunque intentó aprender a leer y escribir, las condiciones no lo permitieron. Aun así, desarrolló habilidades contables de manera autodidacta, aprendiendo a hacer cuentas mientras vendía tortillas.

Su vida laboral comenzó como tortillera, vendiendo en el mercado 16 de San Pedro. Más tarde, trabajó como empleada doméstica en la Ciudad de México, llevada por una vecina para ayudar económicamente a su familia. Paula recuerda con detalle cómo su padre le dio “el principal”: siete cuartillos de maíz para iniciar su negocio de tortillas. Con ese gesto, comenzó a sostener a su familia, sin que se le exigiera devolución inmediata. Cada semana, con lo que ganaba, compraba el mandado para su madre. Su relato está lleno de imágenes de esfuerzo cotidiano: el chiquihuite cargado de tortillas, el mercado, el maíz desgranado, los frijolitos contados como juego y como aprendizaje.

Paula fue una de diez hermanos, seis mujeres y cuatro hombres. Ninguno asistió a la escuela. La vida transcurría entre el trabajo agrícola, la venta ambulante y el cuidado del hogar. En su juventud, fue criada bajo normas estrictas: su padre no le

permitía salir ni siquiera a la puerta, y el respeto hacia los mayores era absoluto. Recuerda que, si no saludaba a alguien en la calle, recibía castigo. Esa disciplina la replicó con sus propios hijos, quienes, según ella, crecieron sin rebeldía ni grosería, a pesar de la ausencia temprana de su esposo.

Su testimonio también revela una dimensión comunitaria y religiosa. Participó en el cuidado de la capilla, cuando aún no existía el templo actual. Las jóvenes solteras eran invitadas a vigilar la iglesia, limpiar los santitos y evitar robos. A cambio, las señoras encargadas les llevaban comida y agua. Esta práctica, lejos de ser una obligación, era vivida como un acto de servicio y pertenencia.

Paula recuerda con nostalgia las costumbres de Semana Santa, cuando su madre les prohibía barrer o lavar trastes, por respeto a Dios. Cada hija recibía un plato, un vaso y una cuchara, que se volteaban boca abajo después de comer. Estas prácticas, hoy casi desaparecidas, forman parte de una memoria ritual que ella conserva con afecto.

Su semblanza es testimonio de una vida tejida entre el trabajo, la fe y la resistencia cotidiana. A través de su relato, Paula reconstruye no solo su propia historia, sino también la de una generación de mujeres que enfrentaron la pobreza, la falta de oportunidades educativas y la transformación acelerada de su comunidad. Su voz, lejos de ser una fuente pasiva, se convierte en una forma activa de conocimiento, una narrativa que reivindica la dignidad de lo cotidiano y la importancia de escuchar a quienes han sido históricamente silenciados.

Tomás Álvarez Castillo

Hombre de 80 años, ha vivido toda su vida en San Francisco Tlalcilcalpan. La entrevista se realizó en la sala de su casa, ubicada entre la calle Niños Héroes y la carretera Valle de Bravo, a unos 800 metros del centro de la comunidad. Su relato se despliega con lucidez y detalle, entre recuerdos familiares, trabajo agrícola y participación comunitaria.

Desde niño, Tomás enfrentó la orfandad temprana: su padre falleció en 1957, cuando él tenía alrededor de 11 años. Su madre, originaria de San Agustín Poteje, también trabajaba en una fábrica en San Pedro Tejalpa, donde ambos padres se conocieron. Tras la muerte de su padre, la estabilidad económica de la familia se desmoronó, y Tomás tuvo que asumir responsabilidades desde muy joven. Aunque sus padres le ofrecieron estudios básicos, la necesidad de trabajar lo alejó de la escuela. Aprendió muy poco a leer, y con el paso del tiempo, lo ha olvidado.

Su vida laboral estuvo profundamente ligada al campo. Desde pequeño cuidaba doce reses, las orillaba en las besanas y participaba en la cosecha de lama, maíz y avena. Recuerda con precisión cómo alimentaban a las vacas con pasta de coco y zacate, y cómo su familia lograba sacar hasta cinco carros de lama al año. Tras la muerte de sus padres, recibió una milpa de cinco cuartillos como herencia, ubicada cerca de la carretera, mientras que su esposa recibió otra parcela en la zona del basurero.

Tomás también participó activamente en la vida religiosa de la comunidad. Fue sacristán con el padre Ricardo, con quien trabajó en varias parroquias, incluyendo San Mateo Atenco, Calimaya y San Cristóbal Huichochitlán. Recuerda con afecto su labor en la iglesia: dar el repique a las cinco de la mañana, regar las plantas, llenar la pileta con agua del pozo y arreglar los floreros con gladiolas y nardos. Su compromiso fue constante, aunque lamenta que nunca recibió apoyo para estas tareas. También colaboró con otros sacerdotes como el padre Jesús Alcántara y el padre Cervantes, a quien describe como alto y enérgico.

Su testimonio reconstruye la transformación de San Francisco: desde las parcelas escolares donde hoy se encuentra la primaria Emiliano Zapata, hasta los campos de fútbol y las magueyeras del ejido. También recuerda la participación política de vecinos como el difunto Venancio, quien organizaba campañas del PRI y repartía tortas y jugos para atraer votantes.

La voz de Tomás es firme, reflexiva y generosa. Su memoria permite comprender las condiciones de vida de los hombres en contextos rurales, la

importancia del trabajo agrícola, la religiosidad cotidiana y la transformación de los espacios comunitarios. Su historia es testimonio de una vida tejida entre el esfuerzo, la fe y el compromiso con su comunidad.

Jacinto Mendoza Hernández

Hombre de 80 años, vive en el barrio de La Cruz, en San Francisco Tlalcilcalpan. La entrevista se realizó en la sala de su casa, acompañado por su hijo mayor (el primero de los diez que tuvo), en un ambiente familiar que permitió que sus recuerdos fluyeran con humor, lucidez y una mirada crítica sobre los cambios que ha presenciado en su comunidad. La casa donde vive fue heredada por su padre, y forma parte de una historia territorial que se entrelaza con la memoria familiar y comunitaria.

Durante la conversación, su hijo permanecía atento, en silencio, pero con el rostro lleno de asombro. Aunque no intervenía, su expresión revelaba una sorpresa genuina ante los relatos de su padre, especialmente al escuchar detalles de la vida de su abuelo que nunca había conocido. Fue un momento íntimo donde la memoria oral se convirtió en puente generacional.

De niño, Jacinto asistió a la escuela “Argentina” hasta tercer grado, aunque su paso por la educación formal fue breve y marcado por la necesidad de trabajar. Recuerda que aprendía las letras con libros ilustrados, y que el maestro Luis lo mandaba a vender pirulines, una tarea que mezcla aprendizaje con economía informal. Con el tiempo, lo poco que aprendió a leer se fue olvidando, y su formación se dio principalmente en la práctica cotidiana.

Su infancia estuvo marcada por el trabajo agrícola y la austeridad. Su padre le enseñó a sembrar con púa, a rascar la tierra y a cuidar animales. Jacinto recuerda que le fabricaba sus primeros zapatos con pedazos de hule y correas, para que pudiera ir a la milpa sin que lo lastimaran las espinas. También relata cómo, junto a otros niños, se escapaban de la escuela para ir a los capulines, y luego copiaban la tarea entre amigos. Su testimonio revela una infancia entre el juego, la necesidad y la creatividad.

A los 17 años conoció a Victoria, quien venía de la Cañada de Guadarrama¹²⁷ a trabajar. Fue allí donde se encontraron, se enamoraron y formaron una familia. Su vida laboral fue diversa: trabajó en la hacienda, en el lavado y engrasado de autos en Zinacantepec, y más tarde como ayudante de chofer en el servicio de gas. Recuerda con detalle los trayectos en camiones atestados, los turnos largos y las enfermedades que le dejó el trabajo en el agua. Su relato está lleno de imágenes de movilidad, esfuerzo y adaptación.

Jacinto también reconstruye la transformación territorial de San Francisco. Habla de las milpas que llegaban hasta las torres, del rancho de Don Isaías, de los capulines y tejocotes que bordeaban el río, y de cómo su familia heredó la casa donde vive, mientras la milpa fue vendida. Recuerda los apodos comunitarios: “burrosirgas” para los de Santa María, “chupacharcos” para los de San Francisco, por la falta de agua. Su memoria es también una cartografía afectiva del pueblo.

Su testimonio incluye episodios de violencia estructural, como la matanza de animales durante una campaña sanitaria, cuando los delegados ordenaron sacrificar reses supuestamente enfermas. Jacinto recuerda cómo escondían los animales en el monte, y cómo los delegados vendieron la carne a otras ciudades. Este episodio revela tensiones entre saberes locales, decisiones políticas y afectos comunitarios.

Aunque nunca participó activamente en la iglesia, Jacinto reconoce el papel de figuras como Don Zacarías Consuelo, a quien describe como uno de los hombres más ricos del pueblo. También recuerda que el difunto Raimundo fue quien construyó la iglesia, y que antes se usaban velas y lámparas de petróleo, hasta que llegó la luz eléctrica.

La voz de Jacinto es firme, crítica y entrañable. Su memoria permite comprender las condiciones de vida de los hombres en contextos rurales, la importancia del trabajo agrícola, la transformación de los espacios comunitarios y la

¹²⁷Zona que pertenece a San Francisco Tlalcilcalpan, ubicada a 3.3 kilómetros del centro y a unos 30 minutos en coche.

pérdida de saberes tradicionales. Su historia es testimonio de una vida tejida entre el esfuerzo, la risa y la resistencia cotidiana.

Rosa Francés Sánchez

Mujer de 82 años, ha vivido toda su vida en San Francisco Tlalcilcalpan. La entrevista se realizó en la sala de su casa, en un ambiente cálido y familiar, donde su memoria se desplegó con fuerza y detalle. Registrada en su acta de nacimiento como María Félix Rosalinda Francés Sánchez, la vida cotidiana la convirtió en “Rosa”, un nombre breve y funcional que terminó siendo el más usado en la comunidad. Durante años firmó así documentos escolares y actas de sus hijos, sin reparar en la diferencia con su nombre oficial. Fue hasta que ellos crecieron y notaron la incongruencia que se emprendió un juicio para regularizarlo. Hoy, al ser cuestionada, responde con firmeza “María Félix”, aunque en el pueblo nadie ha dejado de llamarla Rosa. Su relato reconstruye una vida marcada por el trabajo doméstico, la responsabilidad familiar y las tensiones entre el afecto y la disciplina.

Desde muy pequeña, Rosa asumió tareas que excedían su edad: lavaba, hacía tortillas, cuidaba a sus hermanos y ayudaba a su madre en la venta de costuras. Su padre, Don Mauro Frances, fue una figura ambivalente en su vida: ausente durante largos periodos por trabajo en Querétaro, pero también afectuoso y proveedor cuando estaba presente. Rosa recuerda con cariño los vestidos que él mandaba hacerle, y la fiesta de quince años que le organizó al regresar, una celebración que marcó su juventud y que la convirtió en una de las primeras muchachas del pueblo en tener una fiesta de esa magnitud.

Su escolaridad fue breve: asistió hasta segundo grado en una escuela improvisada en la casa de Don Zacarías, donde los niños recibían cuadernos, lápices y reglas de madera. Aunque intentó aprender, las exigencias del hogar y la falta de recursos limitaron su formación. Más tarde, encontró en la Acción Católica un espacio de aprendizaje y comunidad, donde el padrecito y las señoras del pueblo le enseñaron a leer, escribir y coser. Fue allí donde también vivió momentos de refugio,

especialmente cuando el sacerdote la resguardó en la iglesia para protegerla de los maltratos de su madre antes de su boda.

Rosa fue la hermana mayor en una familia numerosa, y su testimonio revela cómo las mujeres eran socializadas para cuidar, obedecer y sostener el hogar. Ella misma crio a sus hermanos, mientras su madre se dedicaba a la costura. Esta dinámica familiar dejó huellas profundas: sus hermanos la respetan y la reconocen como figura materna, pero también vivió episodios de violencia y control que marcaron su infancia y juventud.

Su historia de amor con Alberto, su esposo, desafió las normas sociales de la época. Él era pobre, y su familia se oponía al matrimonio. Incluso el padrecito intentó disuadirla, pero finalmente acompañó a Alberto a pedir su mano. Tras la boda, Rosa perdió todos los derechos en la casa de sus padres, y comenzó su vida con lo poco que le prestaron las vecinas. A pesar de las dificultades, construyó una familia y logró estabilidad económica, en parte gracias al trabajo de su esposo como contratista, siguiendo los pasos de su padre.

El testimonio de Rosa Frances Sánchez es una narrativa de resistencia, afecto y transformación. Su voz permite reconstruir las condiciones de vida de las mujeres en contextos rurales, las tensiones entre clase y género, y la fuerza de los vínculos familiares en medio de la adversidad. Su memoria, lejos de ser un simple recuerdo, se convierte en una forma activa de conocimiento, una herramienta para comprender las estructuras que han moldeado la vida comunitaria en San Francisco Tlalcilalcalpan.

María del Pilar García Sampedreño

Mujer de 82 años, es originaria de San Francisco Tlalcilalcalpan. La entrevista se realizó en su puesto de venta de chacharitas, ubicado en la plaza central del pueblo, donde trabaja los miércoles y domingos. Rodeada de objetos diversos, saludos de vecinos y el bullicio del mercado, compartió sus recuerdos con entusiasmo. Más allá de responder preguntas, parecía disfrutar el simple hecho de conversar, de ser

escuchada. “Me gusta que me digan Rafa”, comentó con orgullo, explicando que ese nombre fue elegido por el sacerdote que la bautizó, y que lo lleva como parte de su identidad más íntima.

Actualmente vive sobre la calle Hidalgo, junto con su hijo, quien tiene una pequeña pastelería en casa. A veces, cuando se siente con ánimo, lo ayuda a preparar galletas, colaborando en lo que puede. Su rutina combina el trabajo en la plaza con momentos de apoyo familiar, en un entorno que le permite seguir activa dentro de su comunidad.

Desde niña, María vivió en un entorno rural donde la vida giraba en torno a la tierra, la fe y el trabajo doméstico. Sus padres eran campesinos, y su madre se dedicaba a vender tortillas hechas con el maíz que cosechaba su padre. La comida era sencilla y natural: papas, frijoles, habas, y solo los domingos se comía carne, chicharrón o pollo. Aunque la vida era austera, María la recuerda como feliz, marcada por la cercanía familiar y la tranquilidad comunitaria.

Asistió a la escuela “Argentina”, la única del pueblo en ese entonces. Aprendió a leer, coser y tejer, y los trabajos manuales eran parte de la formación cotidiana. Sin embargo, su deseo de continuar estudiando se vio truncado por decisiones familiares: su padre consideró que, por ser mujer, no debía seguir en la secundaria, mientras que su hermano sí tuvo esa oportunidad. Años más tarde, María retomó sus estudios a través de la secundaria abierta, como parte de los requisitos laborales que enfrentó en su vida adulta.

La religión ocupó un lugar central en su formación. Participó en la doctrina, las asociaciones religiosas y las posadas comunitarias que se celebraban en la iglesia. Recuerda con cariño al padre Cervantes, quien impulsó la creación de grupos como San Francisco de Asís, la Vela Perpetua y el Sagrado Corazón. Su madrina, Cándida Sámano, fue una de las primeras presidentas de estas asociaciones. La iglesia no solo fue un espacio espiritual, sino también social y educativo.

trabajó desde joven: primero ayudando en casa, luego vendiendo tortillas en el mercado de Toluca, y más tarde en empleos formales que le permitieron jubilarse. Hoy, en su vejez, continúa activa en el comercio informal, vendiendo objetos pequeños en la plaza, lo que le permite mantenerse ocupada y en contacto con su comunidad.

Su testimonio revela una vida tejida entre el trabajo, la fe, la exclusión educativa y la resiliencia. A través de su relato, María del Pilar reconstruye no solo su propia historia, sino también la de una generación de mujeres que enfrentaron límites estructurales con dignidad y creatividad. Su voz, lejos de ser una fuente pasiva, se convierte en una forma activa de conocimiento, una narrativa que reivindica la experiencia cotidiana como parte fundamental de la historia comunitaria.

Esperanza Enganche Francés

Mujer de 84 años, nació en 1940 y ha vivido más de seis décadas en la misma casa, ubicada en una calle Juárez que antiguamente se conocía como “Shiniguada”, en San Francisco Tlalcilcalpan. Su infancia estuvo marcada por la orfandad temprana: nunca conoció a su madre, quien falleció cuando ella era muy pequeña, y fue criada por sus abuelos maternos en la casa principal del centro del pueblo. Su padre se trasladó a la Ciudad de México, donde formó otra familia y tuvo más hijos, lo que generó una fragmentación afectiva que se mantuvo durante su niñez.

Desde niña, Esperanza enfrentó el rechazo y la exclusión. Recuerda que otras personas la llamaban “la huérfana” y evitaban jugar con ella, lo que la llevó a crear sus propios espacios de juego, adornando imágenes religiosas con flores y refugiándose en los objetos de su abuela. Esta experiencia de soledad se entrelazó con una profunda conexión con la fe, que más tarde se manifestaría en su vida familiar y comunitaria.

Su acceso a la educación fue limitado: asistió solo un año a la escuela, seis meses en primero y seis meses en segundo grado. A pesar de su entusiasmo por aprender, sus abuelos no contaban con los recursos para apoyarla. Recuerda con

cariño a la maestra Josefina y las letras grandes que aún logra leer, aunque sus manos ya no le permiten escribir con facilidad. Aun así, conserva habilidades como el tejido y la costura, que aprendió de su abuela en la milpa, usando incluso hojas de maíz cuando no había hilo.

Desde joven trabajó como empleada doméstica en la Ciudad de México, donde ganaba apenas veinte pesos al mes, y más tarde vendiendo tortillas, cuidando animales y criando borregos en el patio de su casa. Su relato está lleno de imágenes de esfuerzo cotidiano: sembrar habas, cargar leña, vender en Calixtlahuaca (una comunidad ubicada al norte de Toluca), criar animales y sostener a su familia con lo que tenía. A pesar de las dificultades, formó una familia, se casó a los 18 años y tuvo varios hijos, aunque también ha vivido la pérdida de seres queridos, como su hija y su esposo.

En años recientes, Esperanza enfrentó una enfermedad grave: cáncer. Durante sus tratamientos en hospitales de la Ciudad de México, se alojaba con sus hermanastros, con quienes había tenido poco contacto en su juventud. Esta etapa de vulnerabilidad abrió un espacio para el reencuentro: comenzaron a frecuentarse más, a compartir recuerdos y a reconstruir vínculos que habían estado distantes por décadas.

La entrevista se realizó en el corredor de su casa, acompañada por su hija Bety y su bisnieta, en un ambiente íntimo y cálido. A lo largo de la conversación, Esperanza tejió su historia con una mezcla de precisión, emoción y memoria encarnada en objetos antiguos —como cazuelas enterradas y monedas de su infancia— que aún conserva como testimonio de su vida.

Su trayectoria revela una fuerza silenciosa, tejida entre el trabajo, el afecto y la persistencia. A través de su relato, Esperanza reconstruye no solo su propia historia, sino también la transformación de su comunidad, el papel de las mujeres en contextos rurales y la potencia de los vínculos familiares, incluso aquellos que parecían perdidos. Su voz es una forma activa de conocimiento, una narrativa que

desafía el olvido y reivindica la experiencia de quienes han sido históricamente invisibilizados.

José Mendoza Hernández

Hombre de 89 años, ha vivido toda su vida en San Francisco Tlalcilalcalpan. La entrevista se realizó en la sala de su casa, en un ambiente tranquilo, donde sus recuerdos emergieron con claridad, calidez y una profunda conexión con los espacios, las personas y los ritmos de vida que marcaron su historia. José es el hijo mayor de cuatro hermanos, nacido en 1935, y su relato reconstruye una vida tejida entre el trabajo, la religiosidad y la educación interrumpida.

Actualmente, José vive solo. Una de sus hijas lo visita de vez en cuando para llevarle comida, pero la mayor parte del tiempo permanece sin compañía. Esta circunstancia hizo que se entusiasmara profundamente durante la entrevista: más que responder preguntas, parecía disfrutar el simple hecho de conversar, de compartir su historia con alguien que lo escuchara con atención. Su voz se iluminaba al recordar, y sus gestos revelaban una necesidad de diálogo que iba más allá del testimonio.

Desde niño, asistió a la escuela “Argentina”, la única institución educativa del pueblo en ese momento. Recuerda con detalle la distribución de los salones, los columpios, las resbaladillas y los baños en la esquina. Su paso por la escuela fue breve: llegó hasta segundo grado, pero tuvo que abandonarla por la falta de trabajo de su padre, quien lo necesitaba en el campo. Aunque aprendió lo suficiente para escribir su nombre, su formación escolar quedó truncada. Años más tarde, intentó reforzar su aprendizaje por cuenta propia, observando periódicos y revistas, pero con el tiempo lo olvidó.

Su vida laboral comenzó en la hacienda, donde trabajaba barbechando, cortando zacate y cuidando animales. Más tarde se incorporó al servicio de gas y trabajó también en una fábrica de colchones en la Ciudad de México, en la colonia del Gas. Su testimonio revela una infancia y juventud marcadas por la necesidad económica, la movilidad laboral y la participación familiar en el trabajo agrícola.

Recuerda que en tiempos de cosecha no había descanso: se trabajaba todos los días, desde las seis de la mañana hasta que se metía el sol.

José también participó activamente en la vida religiosa de la comunidad. Fue parte de la Acción Católica, asistiendo cada sábado para amanecer domingo en la iglesia. Como copil, se encargaba de repicar las campanas, organizar el rosario y preparar la misa. También colaboraba en el mantenimiento del templo, cuidando los jardines, barriendo y alimentando las reses del padre Pedro Cervantes. Su compromiso con la iglesia fue constante, y recuerda con afecto a los catequistas y a las mujeres que enseñaban doctrina en la portería.

Su testimonio reconstruye la transformación territorial de San Francisco: desde las milpas que ocupaban lo que hoy son casas, hasta los caminos de terracería y los jardines de la iglesia. También recuerda cómo se medía el tiempo por la sombra del sol, cuando no había relojes, y cómo la carretera a México era de un solo carril, haciendo que los viajes fueran largos y lentos.

La voz de José es firme, generosa y profundamente enraizada en su comunidad. Su memoria permite comprender las condiciones de vida de los hombres en contextos rurales, la importancia del trabajo agrícola, la religiosidad cotidiana y la transformación de los espacios comunitarios. Su historia es testimonio de una vida tejida entre el esfuerzo, la fe y la resistencia cotidiana. Y en su entusiasmo por compartirla, también se revela la necesidad de ser escuchado, de que su experiencia no se pierda en el silencio.

Juana Yaxí Temahuay

Mujer de 89 años, vive sobre la carretera Valle de Bravo, en San Francisco Tlalcilalcalpan. La entrevista se realizó en el comedor de su casa, un espacio donde los objetos cotidianos conviven con la memoria. Su relato se construye desde la observación crítica, la experiencia acumulada y una conciencia clara del paso del tiempo.

Es la mayor de diez hermanos. Solo ella y la más joven siguen con vida. La casa paterna aún existe, pero está vacía. Su escolaridad fue breve: alcanzó el segundo año en la escuela “Argentina”, pero las condiciones económicas de su familia la obligaron a dejar los estudios. Aprendió a leer y escribir, aunque con los años ha perdido práctica. Aún conserva el hábito de leer hojas religiosas, especialmente después de asistir a misa.

Desde muy joven trabajó como empleada doméstica en la Ciudad de México. Al regresar, asumió tareas en el hogar, ayudando a su madre con el cuidado de sus hermanos. En su comunidad, las interrupciones del servicio eléctrico obligaban a moler el maíz a mano, y la cocina se hacía con metate y utensilios rudimentarios. Las mujeres preparaban memelas, molían chile con niscamel, y organizaban la alimentación familiar con lo que había disponible.

Juana participó activamente en la vida religiosa del pueblo. Fue parte de la Acción Católica y aprendió a coser en los talleres organizados por la iglesia. Su esposo fue fiscal, y ella lo acompañaba en las tareas comunitarias, llevándole comida mientras él colaboraba en la ampliación del templo. Recuerda con claridad el trabajo colectivo para acarrear piedra, la organización de los topiles, y la presencia constante de sacerdotes como Pedro Cervantes y Ricardo, quienes marcaron época en la comunidad.

Tuvo siete hijos: seis mujeres y un hombre. Algunas de sus hijas estudiaron carreras profesionales, aunque no todas pudieron ejercerlas. Su hijo trabajó en una fábrica que eventualmente cerró. Varios de sus nietos también han estudiado, pero enfrentan dificultades laborales. Juana observa con preocupación el futuro de las nuevas generaciones, especialmente ante la falta de oportunidades y el deterioro ambiental.

Conoce bien a las mujeres de su generación: menciona con afecto a doña Elena, doña Eleuteria, Reina Zaralingua y Chona. Reconoce que muchas ya no se visitan, que los vínculos se han debilitado, y que el tiempo ha dejado huellas en todas.

Recuerda cómo se hicieron comadres por el Niño Dios, cómo compartieron trabajo y terreno, y cómo la vida se ha ido quedando atrás.

También conserva prácticas religiosas de su infancia, como las restricciones durante la Semana Santa: no se cocinaba, no se barría, no se usaban cuchillos. Su abuela guisaba desde el miércoles, y jueves y viernes se dedicaban exclusivamente a la iglesia. Las representaciones eran sobrias, y los niños confundían a los actores con los personajes bíblicos, sin entender del todo el ritual.

Actualmente, Juana ya no escucha bien. Para poder entablar conversación con ella, es necesario hablarle casi en voz alta, lo que modifica el ritmo de la entrevista y exige una cercanía distinta. Aun así, su disposición a compartir permanece intacta, y su memoria se activa con precisión cuando se le pregunta por personas, lugares o costumbres. Su historia no se presenta como ejemplo, sino como registro. Una vida tejida entre el trabajo, la fe, la pérdida y la persistencia. Su voz no busca protagonismo, pero sí exige ser escuchada con atención.

Estas semblanzas no buscan idealizar ni reducir las trayectorias de vida de los entrevistados, sino ofrecer un marco interpretativo que permita leer sus testimonios con atención a la singularidad de sus experiencias, a las condiciones estructurales que las atraviesan, y a los contextos históricos en los que se formaron. Reconocer sus nombres, sus historias y sus palabras es también una forma de devolverles agencia y dignidad en el proceso de reconstrucción histórica.

Más que representar “vidas ejemplares”, estos relatos permiten visibilizar aspectos que suelen quedar fuera de los registros oficiales: las dinámicas familiares, las formas de trabajo, las relaciones comunitarias, y en particular, las experiencias escolares en contextos rurales durante la década de 1940. Las menciones a escuelas, maestros, materiales, castigos y rutinas escolares no solo aportan dimensión afectiva, sino que constituyen evidencia concreta sobre cómo se vivía la educación primaria en ese periodo.

Al mismo tiempo, los testimonios revelan saberes que no fueron adquiridos en la escuela, pero que han sostenido la vida cotidiana: conocimientos sobre el campo, la cocina, el cuidado, la organización comunitaria, la religiosidad y la crianza. Estos saberes informales, lejos de ser secundarios, configuran formas de inteligencia práctica que han sido históricamente invisibilizadas por los discursos institucionales.

El ejercicio de escribir estas semblanzas implica también una toma de posición: frente a la tentación de la homogeneización, se apuesta por la escucha situada; frente a la romantización del pasado, se privilegia la complejidad; frente a la exclusión de las voces rurales, se reconoce su valor documental y político. Estas narraciones no ilustran una idea preconcebida, sino que abren preguntas, matizan certezas y permiten pensar la historia desde quienes la vivieron.

Gloria López Sánchez

Mujer de 90 años, nació y ha vivido toda su vida en San Francisco Tlalcilalcalpan. La entrevista se realizó en el comedor de su casa, ubicada entre las calles Aldama y Rayón, a unos 320 metros del centro de la comunidad. Aunque actualmente permanece en casa, su memoria conserva con nitidez los trazos de una vida marcada por el trabajo, la austeridad y el cuidado familiar.

Desde joven, Gloria vivió en un entorno donde la educación formal no era una prioridad. Solo asistió un año a la escuela, y recuerda que los maestros recorrían las casas buscando niños para inscribir, ya que muchas familias no consideraban necesario enviar a sus hijos. Intentó aprender a leer por sí misma, observando periódicos y revistas, y aunque no logró una instrucción escolar sostenida, desarrolló habilidades prácticas que le permitieron enfrentar la vida con entereza.

Su juventud estuvo marcada por el encierro doméstico. Se casó siendo muy joven y desde entonces se dedicó al quehacer del hogar, cocinando, lavando y cuidando a una familia numerosa. Relata que preparaba tortillas diariamente para doce personas, y que nunca asistió a bailes, fiestas ni reuniones sociales. Su vida

transcurrió entre el fogón y la crianza, sin tiempo para distracciones ni espacios propios.

Ya casada, junto con su esposo, abrió una carnicería que se convirtió en sustento familiar y en un referente local. El negocio, fundado con esfuerzo y constancia, sigue vigente hasta la fecha, ahora bajo el cuidado de sus hijas, quienes continúan con la tradición de trabajo que ella inició.

Gloria también recuerda con detalle la transformación de su comunidad. Habla de las casas con puertas de madera que se cerraban con un palo, de la tranquilidad nocturna, de las carreras de burros en el campo de fútbol, y de cómo el terreno donde hoy se encuentra la escuela era antes una magueyera del ejido. Su relato reconstruye un San Francisco rural, silencioso y comunitario, donde la seguridad no dependía de cerraduras, sino de la confianza vecinal.

Aunque en su juventud no participó activamente en grupos religiosos, con el paso del tiempo se ha acercado más a la iglesia. Reconoce que la fe le ha dado consuelo en la vejez, y reflexiona sobre la importancia de inculcar valores espirituales desde la infancia. Su testimonio incluye una crítica generacional: lamenta que los jóvenes estén cada vez más alejados de Dios, y destaca el papel de su hijo como figura estricta que protegió a sus hijas de entornos riesgosos.