

Entre montañas y nogales: la historia de la escuela primaria rural “niños héroes” de el pueblito, Santa María del Río, México

Entre montanhas e nogales: a história da escola primária rural “niños héroes” em pueblito, Santa María Del Río, México

Between mountains and walnut trees: the history of the rural elementary school “heroes children” of the town el pueblito, Santa María Del Río, Mexico

Rosa Elena Salazar Meléndez*

RESUMEN

En este artículo presento el proceso histórico de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”, situada en la localidad de el Pueblito, en el municipio de Santa María del Río, San Luis Potosí, México, desde su fundación (1933) hasta la fecha. Con el propósito de comprender cómo ha sido su recorrido en el tiempo en relación con la construcción de las representaciones que los estudiantes, docentes y los padres de familia, en diferentes épocas, han elaborado sobre ella. Para llevar a cabo esta investigación, basada en una indagación documental y narrativa, he recurrido a archivos locales, testimonios orales de estudiantes, docentes y padres de familia y fotografías. En este sentido, especialmente a través de la intersección de narrativas con documentos oficiales, esta contribución amplía los horizontes de la “creación” historiográfica y amplía la “oficina” del historiador, desde la posibilidad de operar con una variedad de fuentes, así como comprender historias de la vida de los docentes, las narraciones biográficas y sus representaciones de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”. Finalmente, resulta que ante la significativa proporción del servicio educativo que prestan las escuelas multigrado a la población rural infantil en México, y aun cuando representan la única oportunidad de acceso a la educación formal para muchos estudiantes, este tipo de escuela rural y los docentes que en ella laboran, continúan siendo invisibles para la política educativa.

Palabras clave: Escuela primaria rural. Multigrado. Mexico.

* Secretaría de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE SLP). San Luis Potosí, México.
E-mail: sameroel@yahoo.com.mx - <https://orcid.org/0000-0003-1723-9643>

RESUMO

Neste artigo apresento o processo histórico da escola primária rural multisseriada “Niños Héroes”, localizada na cidade de El Pueblito, no município de Santa María del Río, San Luis Potosí, México, desde sua fundação (1933) até os dias atuais. Com o propósito de compreender como se constituiu seu percurso no tempo, em relação à construção das representações que alunos, professores e pais, em diferentes momentos. Para realizar esta investigação, com base em uma investigação documental e narrativa, recorri a arquivos locais, narrativas orais de alunos, professores e pais, e fotografias. Nesse sentido, principalmente pelo cruzamento de narrativas com documentos oficiais, esta contribuição amplia os horizontes da “criação” historiográfica e amplia o “ofício” do historiador, a partir da possibilidade de operar com fontes diversas, bem como de compreender histórias de vida de professores, narrativas biográficas e suas representações sobre a escola primária rural multisseriada “Niños Héroes”. Por fim, verifica-se que diante da proporção significativa do serviço educacional prestado pelas escolas multisseriadas à população rural infantil no México, e embora representem a única oportunidade de acesso à educação formal para muitos estudantes, este tipo de escola rural e os professores que lá trabalham, continuam invisíveis para a política educacional.

Palavras-chave: Escola primária rural. Multigrade. México.

ABSTRACT

In this article I present the historical process of the multigrade rural primary school “Heroes Children”, located in the town of El Pueblito, in the municipality of Santa María del Río, San Luis Potosí, Mexico, from its foundation (1933) to date. In order to understand how its journey through time has been in relation to the construction of the representations that students, teachers and parents, at different times, have elaborated on it. To carry out this research, based on a documentary and narrative inquiry, I have resorted to local archives, oral testimonies of students, teachers and parents, and photographs. In this sense, especially through the intersection of narratives with official documents, this contribution broadens the horizons of historiographic “creation” and broadens the historian’s “office”, from the possibility of operating with a variety of sources, as well as understanding life stories of teachers, biographical narratives and their representations of the multigrade rural primary school “Heroes Children”. Finally, it turns out that given the significant proportion of the educational service provided by multigrade schools to the rural child population in Mexico, and even though they represent the only opportunity of access to formal education for many students, this type of rural school and the teachers that they work there, they continue to be invisible to educational policy.

Keywords: Rural primary school. Multigrade. Mexico.

Introducción

En México, a partir de 1921, se ha ensayado la educación rural con un espíritu social más que pedagógico. [...] ‘La Revolución Mexicana, movimiento

inaplazable que exigió soluciones y resultados inmediatos, trasladó la finalidad escolar del futuro al presente. Pese a su característica función de preparar la generación del mañana, de proyectarse conservadoramente en el futuro, la escuela en México ha tenido que entenderse como la gente de hoy. No fue tarea sencilla romper con la tradición pedagógica; tan difícil fue, que en cierto sentido la Revolución hubo de crear su propia escuela: la escuela rural, plantel que reconoce que sus primeras obligaciones son para el presente, más que para el futuro. (CREFAL, 1952, p. 27).

“Tierra y escuelas” fue una de las máximas de la Revolución Mexicana de 1910, que sacudió el país. En ese momento histórico, estalló la lucha armada que condujo al surgimiento de nuevas ideas, basadas en la integración nacional de la educación pública. A principios del siglo XIX y XX, México buscó la alfabetización total de su población ubicada, sobre todo, en los rincones rurales más distantes, con el objetivo de generalizar una: “[...] educación pública nacionalista, integral, laica, gratuita y obligatoria la elemental.” (ROCKWELL, 2007, p. 302).

Estableciendo como eje de análisis algunos experimentos sociales organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las décadas de 1920 y 1930, el objetivo central de este texto es hacer un análisis del proceso histórico de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”, situada en la localidad de el Pueblito, en el municipio de Santa María del Río, San Luis Potosí, México, desde su fundación (1933) hasta la fecha.

Esta historia se constituye por miles de piezas, muchas de ellas muy pequeñas y difíciles de embonar. Al iniciar la investigación no tenía la menor idea sobre la dificultad de decir algo nuevo sobre la historia de la educación rural en el periodo aquí analizado. Llegué al tema de forma un tanto accidental al estar realizando una investigación sobre prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres¹ aulas de primaria con grupos multigrado, con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica que fortalezca las prácticas de los docentes.

Gracias al material del Archivo General de la Nación (AGN) y las narrativas² sobre las primeras escuelas rurales en esa región, caí en la cuenta de que algunas historias vinculadas con la educación pública constituían una ventana muy interesante para analizar varios procesos, como las disputas locales entre políticos que se reclamaban revolucionarios y las personas cuyas creencias religiosas o estatus sociales se veían

¹ Escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”, situada en la localidad de el Pueblito; escuela primaria rural multigrado “Francisco I. Madero”, situada en la localidad de San Juan Capistrán y la escuela primaria rural multigrado “Miguel Hidalgo”, situada en la localidad de La Barranca.

² Las entrevistas fueron proporcionadas por antiguos alumnos y maestros, con base en la Carta de asignación de derechos, que estipula los derechos y deberes del entrevistado, así como una aclaración sobre el uso de las entrevistas con fines de investigación académica.

desafiadas por el proyecto modernizador, así como el proceso de cambio cultural asociado con la constitución del Estado de la posrevolución.

Ojalá que la historia nos ofrezca lecciones sobre el pasado, para tratar de mejorar el futuro. De hecho, en el fondo de todo el esfuerzo realizado se encuentra la esperanza de poder contribuir con un “grano de arena” a la construcción de una sociedad con mayores oportunidades de “buena vida”. En parte, fue cierta decepción sobre los resultados de la “transición a la democracia” en México lo que me motivó a adentrarme en la historia. En algún momento sentí la necesidad de encontrar en el pasado la razón por la cual, a pesar de la alternancia política, lastres como el clientelismo, la corrupción y otras prácticas autoritarias siguieron reproduciéndose.

“Hacer escuela, hacer estado”: la escuela rural y la “Revolucion Social”

La escuela rural tuvo un significativo papel en la construcción de la “identidad nacional” en las décadas de 1920 y 1930, no sólo por la introducción de materias sobre la historia patria, sino por muchas otras estrategias que fueron llevadas a la práctica por la SEP para “mexicanizar” a la población rural. La escuela rural mexicana se desarrolló como resultado de un proceso revolucionario destinado a educar a los campesinos, sirviendo como una herramienta civilizadora. Rompió con el viejo esquema de que la escuela solo educaba a los niños, transformaba a la escuela y a la comunidad en una unidad, educando a niños, jóvenes y adultos. En esta perspectiva, la escuela se ha convertido en un aliado de campesinos e indígenas, ayudándoles en la lucha por la restitución de tierras. Según Civera (2011), en las décadas de 1920 y 1930:

[...] la construcción de una nacionalidad, al igual que en otros países latinoamericanos, incluyó ‘incorporación’ y luego la ‘integración’ a la civilización de las capas populares y las culturas indígenas. Con la revolución de 1910, esta intención tomó en el caso de México un lugar prioritario en la conformación del Estado. Las maestras, los maestros y los agrónomos formaron parte de los intelectuales que articularon una política para transformar la mente y la vida de los campesinos. (CIVERA, 2011, p. 306).

La formación del estado mexicano fue realizada por la escuela, según la máxima: “Hacer escuela, hacer estado”, en términos de ROCKWELL (2007). La autora analiza la construcción social de la escuela en Tlaxcala (México), durante las tres décadas posteriores a la Revolución. Además de señalar los contornos (sociales, económicos, políticos, geográficos) del territorio en tiempos de Revolución, las características del proceso revolucionario y los cambios que causó, hace una breve historia de la provincia en el siglo XIX, señalando la recomposición de las fuerzas locales y sus relación con potencias emergentes, centralmente, en el proceso de construcción del estado nacional. Gradualmente

[...] bajo el criterio del principio unitario y homogéneo de la escuela, la escolarización se convirtió en un requisito y un derecho que irrumpió en la vida social y la impactó: cada vez es más regular la asistencia y permanencia de los niños, la matrícula escolar se incrementa, existen más maestros, la experiencia escolar y el valor social de la escolarización se modifican con el proceso revolucionario y la formación del nuevo Estado. (OROZCO, 2008, p. 979).

En esta perspectiva, se desarrolló un proyecto a nivel nacional basado en la escuela, en el proceso gradual de “hacer estado”. Según el autor: “[...] Si bien siempre se ha reconocido la acción educativa de los gobiernos de la época como crucial en la formación del estado (para bien o para mal).” (ROCKWELL, 2007, p. 345). Este proceso no se separó de la emblemática revolución mexicana de 1910. Sin embargo, este proceso no fue lineal ni homogéneo. Según las palabras de la autora: “[...] “A partir del levantamiento armado aparecieron múltiples versiones sobre lo que debía hacerse en educación; en este ámbito no hubo un proyecto educativo único de ‘La Revolución’” (ROCKWELL, 2007, p. 22). Por lo tanto, en 1910 el vínculo entre la revolución y la educación no era obvio, ya que había desacuerdo en eso: [...] en algunos pueblos, emergió la demanda de abrir las escuelas como una reivindicación propia, merecida por su lucha contra ‘un tirano que mantuvo al pueblo en la ignorancia’. (ROCKWELL, 2007, p. 22-23).

Así nació la escuela rural mexicana, bajo el signo de la revolución social. Tal señal era evidente en los costados de los edificios escolares. Vale la pena mencionar a la primera generación de educadores mexicanos involucrados en la educación rural, el ejemplo de José Vasconcelos (1882 - 1959) quien actuó sobre varios problemas mexicanos. Según la historiadora Josefina Vásquez en su trabajo *Nacionalismo y Educación*, Vasconcelos invirtió en: “[...] educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc.” (KNAUTH, 1970, p. 137-138). También según el autor, el problema de la educación rural fue “[...] una de las preocupaciones más importantes del Secretario, quien encontró en la historia mexicana misma la inspiración para crear una de las instituciones mexicanas de mayor éxito: la misión cultural.” (KNAUTH, 1970, p. 138).

En el caso mexicano, durante este periodo, la importancia del trabajo del profesor Rafael Ramírez, quien, desde diferentes cargos en la SEP e involucrado en el proceso de educación rural (1923-1934), destacó a los inspectores federales y les dio una imagen e identidad con este órgano administrativo, de fundamental importancia en el proceso educativo. Según él, era necesario plantear: “[...] los peldaños inferiores de la escala de la cultura” (RAMÍREZ, 1982, p.167), a través de un conjunto de acciones, con el objetivo de lograr: “no solamente son los niños los que necesitan influjos educativos; los jóvenes y los adultos también lo requieren, sobre todo, en el campo, en donde como hemos dicho, la cultura se desenvuelve y avanza con ritmo más lento.” (RAMÍREZ,

1982, p.167). En sus palabras, este proceso no solo debe incluir la generación: “[...] joven, sino también a la adulta, y en segundo lugar, que consiste en transportar a la gente de planos inferiores de vida a planos cada vez más elevados” (RAMÍREZ, 1982, p.167), porque:

[...] el patrimonio de la población rural ha estado constituido hasta ahora, no solamente por la ignorancia, sino también por la miseria. En tal virtud, la acción educativa debe extenderse y abarcar tanto la difusión cultural como la emancipación económica. (RAMÍREZ, 1982, p.167).

El profesor Rafael Ramírez, en sus estudios sintetizados en el trabajo *La escuela rural mexicana*, construye una idea clara y completa sobre la educación rural, que se extendió por todo México, especialmente en la década de 1920, según él: “El concepto de educación rural es mucho más amplio que la idea de escuela rural.” (RAMÍREZ, 1982, p.167). Es obvio pensar que este nuevo concepto educativo requeriría una operación diferente de la tradicional para que la educación haya llegado no solo a los lugares más remotos, sino también a todos los miembros de las comunidades, porque estos lugares no solo estaban separados geográficamente, sino también en un sentido económico, social y cultural, es decir, una población marginada del desarrollo y progreso del país. Para deshacer estas diferencias sociales, se desarrollaron las primeras experiencias de misiones culturales.

“[...] la edad de oro de la educación rural”: la expansión de la escuela primaria rural en México (1920 – 1950)

México tuvo la edad de oro de las escuelas rurales en 1920, un período de expansión de las escuelas primarias, conocido en la historiografía mexicana como: “[...] la edad de oro de la educación rural” (ROCKWELL, 2007, p. 45), cuando la SEP, con José Vasconcelos como jefe de la nueva agencia, comenzó el diseño, organización y operación de la escuela rural mexicana. La tabla de abajo muestra el crecimiento de las escuelas rurales en México, entre 1922 y 1947:

Sería hasta la segunda década del siglo XX cuando el gobierno federal tendría la capacidad de multiplicar escuelas e incrementar el número de maestros en todo el territorio nacional. Las estadísticas oficiales presentan algunas variaciones, en este caso entre los números en la tabla 1 y otros documentos de la SEP. En el primer año de existencia de la SEP se “expidieron 1 371 nombramientos de profesores para los Estados de Colima, Durango, Aguascalientes, Morelos, Michoacán, Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Mérida, Querétaro y Puebla (SEP, 1922, p. 221)”. Entre finales de 1922 y septiembre de 1923, el número de estudiantes en escuelas rurales se duplicó al pasar de 17 mil a 34 mil alumnos, instalándose escuelas en “lugares donde jamás había existido colegio alguno (SEP, 1923, p. 229)”. Para el año de 1924, las cifras oficiales señalan

la existencia de 1 605 escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, en todo el país, atendidas por 3 922 maestros (SEP, 1924, p. 231).

TABLA 1 - Crecimiento en el número de escuelas rurales, profesores y estudiantes en México (1922 - 1947).

Años	Escuelas rurales	Profesores	Alumnos
1922	309	309	17 000
1923	479	904	34 000
1924	1 044	1 105	65 329
1925	1 926	2 388	108 449
1926	2 633	2 633	183 861
1927	3 198	3 198	199 823
1928	3 392	4 712	278 137
1929	3 459	6 352	306 387
1930	3 695	6 287	324 798
1931	6 044	10 212	425 193
1932	6 730	11 359	441 876
1933	6 985	10 469	525 894
1934	8 169	11 511	545 000
1935	10 169	13 731	598 546
1936	10 562	16 112	515 085
1937	11 611	18 625	660 578
1938	11 046	17 124	683 432
1939	11 320	17 181	700 944
1940	11 743	19 569	703 279
1941	11 790	16 950	712 691
1942	11 798	19 865	767 970
1943	11 926	20 008	850 534
1944	11 813	19 799	934 549
1945	11 813	20 150	968 755
1946	12 156	21 183	1 025 746
1947	13 700	22 316	1 054 289

FUENTES: Archivo General de la Nación (AGN)..

Durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles, “El Esfuerzo Educativo” creció de manera significativa. Una fuente indica que en 1924 existían 1 044 escuelas rurales en las que estaban inscritos 76 076 alumnos atendidos por 1 105 profesores, mientras que para el año de 1928 se registraba un total de 3 392 escuelas y 4 712 maestros, atendiendo a una población escolar de 284 056 alumnos. Esto significa que en ese periodo aproximado de cuatro años fueron edificadas o acondicionadas 2 348 nuevas escuelas, siendo contratados 3 607 nuevos maestros e inscritos 207 980 alumnos. Otro dato significativo para la misma etapa es que el número de inspectores pasó de 47 a 117, mientras que el presupuesto creció de 1 540 128 a 4 296 810 pesos (SEP, 1928, p. 22).

Una monografía sobre Misiones Culturales publicada por la UNESCO en el año de 1950, elaborada por Lloyd H. Huges, señala que en el año de 1923 existían 1 023 escuelas rurales atendidas por 876 maestros con una población escolar de 50 mil alumnos; en contraste, para 1930 existían 6 132 escuelas, 6 504 maestros rurales y una población escolar de 324 798 estudiantes (SCHOENHALS, 1964, p. 43). El incremento en el número de inspectores y recursos públicos federales se vincula con el proceso de federalización educativa en México (ARNAUT, 1988; 1996).

Según Guillermo Palacios, “durante los años inmediatamente posteriores a la lucha [...] revolucionaria se operó en el universo campesino una transferencia del simbolismo de la figura del hacendado o del cacique local [...] hacia la figura del Estado o de sus representantes, a los cuales se entregó la función paternal que antes cabía al patriarca agrario” (PALACIOS, 1999, p. 68). Varios autores han subrayado el hecho de que dicha transferencia fue un proceso complejo y prolongado, difícil de determinar con precisión en términos temporales (KNIGHT, 1985; PURNELL, 1999; BOYER, 2003). Es posible afirmar también que el cambio cultural asociado a la construcción de la hegemonía revolucionaria fue el resultado de un largo y conflictivo proceso que logró “cristalizar” en los años posteriores a la administración presidencial de Lázaro Cárdenas, una vez que se pacta una nueva relación entre la Iglesia y el Estado, al inicio del gobierno de Manuel Ávila Camacho (VAUGHAN, 2001; CALDERÓN, 2004).

En todo ese proceso, la educación pública desempeñó un papel crucial; sin embargo, a pesar de que hubo intentos significativos por terminar con el paternalismo y transferir las lealtades de los individuos a las instituciones políticas formales, la conformación del nuevo Estado y del nuevo sistema político no implicó la sustitución de la familia como espacio de socialización primaria, ni la constitución de una cultura cívica ciudadana de corte liberal, ni la eliminación de la religiosidad popular, como aspiraban muchos de los modernistas. Si bien la difusión del sentimiento del ser mexicano logró socializarse, el resultado fue una mezcla de instituciones e ideologías del Estado con prácticas y creencias religiosas en las que las relaciones de compadrazgo se reproducen y complejizan.

Gilberta, Carmela y Carlota: las narrativas de generaciones de alumnos de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”

Entre el cañón que forman dos cadenas de sendas montañas de colores ocre salpicadas apenas por el verdor de la flora silvestre, se encuentra una comunidad llamada El Pueblito, la cual se sitúa a 5 km. de la cabecera municipal de Santa María del Río. Ésta se extiende a lo largo de dos caminos de terracería al pie de las montañas, escoltados por los postes de electrificación y la tubería semienterrada que conduce el agua potable desde un pozo excavado en un arroyo próximo, y divididos sólo por el cauce casi seco del río Santa María. Junto a éste, a pesar de la creciente sequía, se erguían fragantes sauces y majestuosos nogales que dejaban caer generosamente sus frutos sobre las milpas y huertas que limitaban las riberas y constituían la fuente de sustento de un bajo porcentaje de la población. Una gran parte se sostenía con las remesas que los padres, algunas madres y, en su mayoría, hijos, enviaban desde el vecino país del norte al cual habían emigrado ilegalmente. El resto se ocupaban como jornaleros, obreros, albañiles y pequeños comerciantes. La siguiente imagen muestra las montañas y nogales de Santa María del Río:

El municipio se encuentra localizado en la parte sur del estado. San Luis Potosí es una de las entidades en las que es mayor la presencia de escuelas primarias multigrado a

ILUSTRACIÓN 1 - Montañas y nogales de Santa María del Río:



FUENTES: Archivo General de la Nación (AGN).

nivel nacional. Tal situación obedece a la dispersión geográfica que presenta la población en el territorio estatal. Este tipo de escuelas se encuentran ubicadas, en su mayoría, en zonas rurales. Dicha situación es uno de los factores por los que la escuela multigrado, históricamente, ha adolecido el abandono y el olvido en la política educativa del país, no obstante, ésta continúa cumpliendo con el cometido de brindar el servicio educativo a más de un tercio de la población infantil de educación primaria. La narrativa de la ex alumna María Meléndez Rocha, 67 años, perteneciente a la generación escolar 1958-1960 e 1961-1963, revela la configuración de los primeros años de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”:

En ese tiempo solo había una maestra, llamada Gilberta. Vivía en Santa María del Río y se transportaba a caballo hasta la escuela. Viajaba por el camino de El monte, hasta atravesar por un callejón, que le decían El Pitayo, de gradas de piedras para cruzar el río y las huertas llenas de nogales, manzanos, granados, parras de uvas muy dulces, higueras, membrillos, aguacates, duraznos, chabacanos, chirimoyas, era un paraíso. A veces, no siempre, la maestra pasaba por mi casa y me traía a la escuela en su caballo, su cuñado la traía. La maestra se quedaba toda la semana y muchas veces me invitaba a desayunar con ella y su cuñado. Él me sentaba en sus piernas para que alcanzara la mesa. Pienso que yo era la consentida de la maestra Carlota (risas) porque a nadie invitaba más que a mí. (ROCHA, 2020, p. 1).

El salón y una maestra esa fue la configuración de los primeros años de la escuela. La narrativa de la ex alumna Rocha (2020) revela las duras condiciones de trabajo de la maestra rural Gilberta, pero sin olvidar los buenos recuerdos de su primera profesora: “Después llegó la maestra Rosa, era de Santa María. Se quedaba en la escuela con su esposo y sus hijos. Ella nos enseñó a hacer dulce de manzana. Con ella me llevaba muy bien.” (ROCHA, 2020, p. 1) y continuó narrando:

Ella me escogía para participar en los bailables y me dejaba elegir quien fuera mi pareja. Yo tenía como 12 años, y seguía yendo a la escuela, porque no había más grados, y seguía repitiendo tercero para seguir en la escuela. Como yo ya sabía leer, ella me prestaba novelas de amor, me gustaban mucho.

Después llegó la maestra Carlota, era de San Luis, pero ya no venía yo a la escuela. Solo la visitaba porque hice mucha amistad con ella. Era mi consejera y confidente. Me daba consejos sentimentales. (ROCHA, 2020, p. 1).

Con la maestra Rosa viviendo en la escuela rural, la relación entre la vida pública y privada hacerse más expuesta. Esta se convirtió en una especie de consejera local, una referencia a seguir. Hablando en términos generales, además de las tareas inherentes a la enseñanza, tales como preparar clases, enseñar y controlar los estudiantes, la maestra rural era responsable de limpiar la escuela, de los actos escolares y, a veces,

de hacer desayuno y otras actividades extra escolares. De acuerdo con la narrativa de Rocha (2020):

Después llegó la maestra Carmela. Ella venía de San Luis y se quedaba toda la semana. Con ella no convivía. Más bien me trae malos recuerdos porque nos pegaba en las manos con una vara de membrillo cuando no nos quedaban bien las lecciones y trabajos, o lo que nos ponía. Estudiábamos de las nueve hasta la una y regresábamos a las tres para salir a las cinco. Salíamos a comer. (ROCHA, 2020, p. 1).

Según el testimonio de la ex alumna, puedo conjeturar que la centralidad del proceso educativo residió en el contenido, la memorización, la repetición de las enseñanzas, dirigidas al control y la disciplina, siendo común el uso de castigos. La presencia de la “vara de membrillo”, bien conocido en las zonas rurales de México, era un símbolo de la estricta disciplina utilizada en las escuelas rurales. A partir de los recuerdos escolares de nuestras entrevistadas, puedo afirmar que su uso sirvió para castigar a los estudiantes por no memorizar las lecciones escolares. El uso de la “vara de membrillo”, en el imaginario social, se convirtió como un emblema de la profesión docente, una especie de crédito moral complementario prestado a los maestros por las familias.

La narrativa de la maestra María de la Luz Salazar Meléndez, 40 años, sumada a la de otros maestros y alumnos, también sirven como lema para analizar la historia de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”. Meléndez (2020) fue parte de la generación de estudiantes entre 1985 y 1991, la entrevista tiene varios aspectos de los diferentes objetivos, métodos de enseñanza, infraestructura y propuesta pedagógica de la escuela rural, ubicada entre las montañas y nogales de Santa María del Río. De acuerdo con la narrativa de Meléndez (2020):

El terreno de la escuela no era regular, por lo que estaba organizado en una especie de terrazas desde camino hasta un canal de agua corriente al que no referíamos como “la sequía”. La escuela estaba circulada en algunos de sus límites con maya ciclónica y, en otros, con alambre de púas y ramas que fácilmente podían ser burladas para entrar o salir por otros sitios que no fuera la puerta. La irregularidad del terreno y la existencia de árboles y arbustos dentro de él, nos permitía dar rienda suelta a la inventiva para organizar juegos a la hora del recreo, que en esa época me parecía eterno. (MELÉNDEZ, 2020, p. 1).

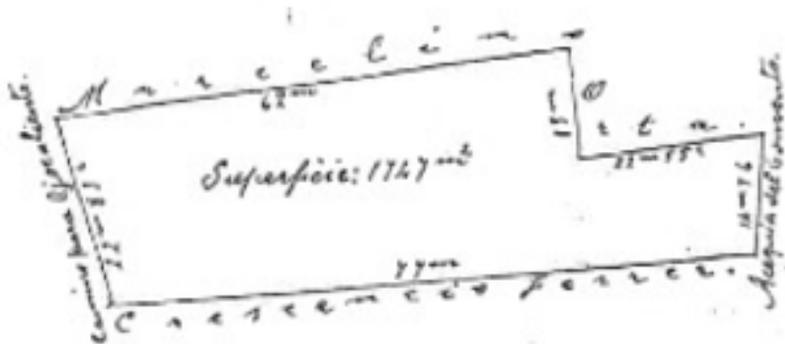
Solo sería posible ampliar la educación a las zonas rurales en Santa María del Río con modelos escolares menos costosos. La construcción de escuelas rurales se basaba en el ideal de la construcción simple, sin un estándar definido, regulado por un conjunto de requisitos esenciales, como las aulas, patio cubierto para recreación, baños y hogar para maestros, sala de estar, cocina y dos dormitorios. La fundación de la escuela no tiene una fecha precisa, pero el documento de donación de tierras data de 1933. De acuerdo con el *Acta de compraventa del terreno “El pueblito”*, en la ciudad de Santa

María del Río, a los doce días del mes de septiembre de 1933: “[...] ante los testigos que al calce firman: el Señor Marcelino Flores, viudo, agricultor; y por la otra parte: el Señor Julio Meléndez, casado y también agricultor. (SANTA MARÍA DEL RÍO, 1933, p.1). Según el documento, el terreno de la escuela tenían 1: 1000m:

[...] Que con el fin de mejorar el local actual de la Escuela Rural establecida lugar del Pueblito y para que este terreno sea dedicado exclusivamente para la Escuela expresada, ha deliberado vender esta propiedad al Comité escolar de Padres de Familia, representado en este acto por el Presidente de dicho Comité, don Julio Meléndez. [...] EL Comité Escolar del Pueblito del mismo, la propiedad antes expresada, con todas las acciones, usos, costumbres y servidumbres y cuanto de hecho y por derecho le corresponde. SEGUNDA: El precio de esta venta es por la cantidad de \$ 45.00. CUARENTA Y CINCO PESOS, plata, que declara tener ya recibida a su satisfacción; y por no ser la entrega de presente, por esta le otorga el más eficaz y valedero recibo / renuncia la acción de dinero no contado y el plazo para la prueba del recibo, así como los artículos 1093 y 1094 del Código Civil. (SANTA MARÍA DEL RÍO, 1933, p.1).

En primer lugar era necesario “elevar el nivel de las escuelas” en varios sentidos. Construir de manera rápida, sencilla y eficaz los edificios necesarios para llevar a cabo lo labor de los maestros rurales, utilizando madera o adobe. Se buscaba fundar pueblos nuevos “higienizados”, con “nuevas industrias”, lo que implicaba generar “una población laboriosa y moralizada” y suponía, “el tipo de casa indígena que prevalecía era el de penca y maguey o paredes de adobe y techo de maguey”. En Pueblito lo edificio de la escuela fue las primeras casas que empezaron a construirse. La ilustración

ILUSTRACIÓN 2 - El terreno de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”



FUENTES: Archivo de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”

abajo escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes” hoy en día, pero atenúa su estructura en el pasado:

ILUSTRACIÓN 3 - escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”.



FUENTES: Archivo de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”.

La estructura física de las escuelas primarias rurales en México, en términos generales, es simple y pobre. Adobe y piso de tierra... Así son las características físicas y materiales de la escuela primaria rural multigrado “Niños Héroes”. Según la ex alumna Adriana Berenice Fonseca Sales, 26 años, los materiales consistían en: “[...] láminas del cuerpo humano, mapas, libros de la biblioteca escolar y de aula, de la mayoría de los temas que podían complementar las actividades de aula.” (SALES, 2020, p. 1). La investigación de la cultura material de las escuelas primarias rurales, además de investigar materiales antiguos, brinda la posibilidad de comprender las posibles relaciones entre los objetos investigados, la rutina escolar y los proyectos de capacitación relacionados con estos materiales y espacios. La investigación de la materialidad nos ayudará a identificar el espíritu de las escuelas primarias rurales. En el caso de la escuela investigada aquí, los familiares de los estudiantes ayudaron en la construcción de la escuela:

Para construir la escuela ayudaron mi abuelo materno, Juan Rocha y mi abuelo paterno, Pedro Meléndez, porque antes no había un terreno para la escuela. Venía un profesor que daba clases en una casa particular del lugar.

Era un salón muy grande de adobe, dentro tenía un escenario como de teatro, donde se presentaban los bailables, rondas y canciones en los festivales, como el 10 de mayo. Y había otro cuarto más chico donde la maestra se dormía y había

un cuartito donde cocinaba. El piso del salón era de cemento, el del cuarto de ladrillo y el de la cocina era de tierra. La escuela estaba cercada con piedras y ramas de mezquite y granjeno. Los pupitres eran de madera y nos sentábamos en filas. El pizarrón era de madera pintado de negro. En los festivales, una señora llevaba su radio para amenizar la fiesta. Nos festejaban el día del niño, nos daban agua de limón y galletas saladas.

Jugábamos en el campo que estaba cerca de la acequia porque había mucha sombra que daban los nogales, los aguacates y los manzanos. Los alumnos más grandes se trepaban a los árboles y se robaban los frutos de los aguacates. El dueño, don Andrés, se daba cuenta y los alumnos tenían que regresarlos. Y se hincaban a pedir perdón. (ROCHA, 2020, p. 1)

Las celebraciones en el calendario también indica qué valores sociales deben ser mantenidos y respetados regularmente por maestros y estudiantes, como el día 10 de mayo (día de la madre) y el día del niño. El calendario expresa así la regularidad de las actividades educativas, también determina y selecciona las fechas que se celebrarán, indicando lo que debe recordarse. Las festividades escolares se experimentan de acuerdo con los valores y creencias de cada localidad y la organización del tiempo escolar condicionado, también, por la apropiación de lo que determinó el calendario oficial. La presencia de celebraciones cívicas y religiosas en el calendario escolar también está estrechamente relacionada con la organización del tiempo social de la escuela rural.

Con respecto a las materias del primer año eran cinco. Una de ellas era lengua nacional, en la que se enseñaba de manera simultánea la escritura y la lectura “empleando el fonetismo y las palabras normales”. Mediante “ejercicios de lenguaje oral y escrito” se buscaba el desarrollo de “una expresión coordinada de las ideas” y “buena pronunciación”, además de “la exacta expresión escrita de los ejercicios orales”; se realizaban ejercicios de copia y escritura a través de dictados; se leían breves composiciones en prosa y también se aprendían de memoria algunos versos. De acuerdo con la narrativa de Meléndez (2020):

Ingresé a los cinco años a primer grado, y son los dos primeros años de mi escuela primaria en los que tengo más recuerdos relacionados con una laboriosidad, casi religiosa, hacia el aprendizaje. Esto lo atribuyo a la pasión y la entrega con la que mi maestra, de nombre Socorro, me acercó a mis primeras experiencias escolares, ya que no tuve la posibilidad de cursar el preescolar.

Recuerdo un aula armonizada, con portadores de texto centrados en el método silábico para que lográramos aprender a leer y escribir, ordenada y agradable. Mi maestra era afable, atenta y con talento para motivarnos y mantenernos en el intento de aprender. Llegábamos al aula expectantes, esperando lo que resultaría novedoso y, a la vez, conscientes y complacidos de continuar con las tareas de aprendizaje que eran de todos los días. (MELÉNDEZ, 2020, p. 1).

De acuerdo con la narrativa de Rocha (2020):

Para mí era un poco aburrido porque los libros no eran como los de ahora. Pero me compraron un libro que tenía lecciones con cuentos como el de la zorra que quería comer unas uvas verdes y no las alcanzaba. Se llamaba, Mi primer libro. Ese no se me olvida. Había eventos en Santa María y la maestra Carlota nos llevaba a concursar. Una vez me tocó llevar una canasta con gorditas para salir en una representación. Otros llevaron animales como conejos y gallos. Nosotros ganamos el primer lugar. Nos vestimos como inditos. La maestra me prestó un rebocito y lo perdí. Mi mamá compró otro para reponérselo a la maestra.

Con la maestra Carmela escribíamos dictados. No me gustaban porque eran muy largos. Yo me cansaba de escribir y me escondía detrás de un compañero más grande que yo para descansar un poco. Aprendí a escribir y hacer multiplicaciones. (ROCHA, 2020, p. 2)

Para las niñas, de manera específica, era importante incluir cursos de economía doméstica con temas como remiendo, zurcido, corte y confección de ropa sencilla; no podían faltar clases de cocina para la elaboración de sopas de pastas, recetas con legumbres y platillos que incluyeran distintas clases de carnes y vegetales. Habrían de incluirse clases de dibujo vinculados a trabajos manuales. Para fomentar la observación de distintos procesos como la influencia del sol y de la luna en la naturaleza, las lluvias, las características geográficas locales y el cuidado de animales, las excursiones constituían un elemento clave. Para la adquisición de hábitos de higiene personal debían incluirse charlas sencillas en relación con el cuidado y la limpieza de “la piel, el pelo, la boca, la nariz, el oído y los ojos”. De acuerdo con la narrativa de Rocha (2020):

De esa escuela yo tengo muchos recuerdos. Me gustó ir a la escuela para aprender y a la vez, representó preocupación porque mi papá peleaba con mi mamá porque ella iba a las juntas. Ahí aprendí a tejer con aguja de gancho y de dos agujas, y a bordar, cosas que sigo haciendo con mucho gusto. En clase hacíamos manualidades y luego hacíamos exposiciones al final del año escolar. (ROCHA, 2020, p. 2)

Los sábados impartía clases a padres de familia con pocos recursos, de tejidos, trabajos manuales y pinturas. La idea era que esas niñas, una vez adiestradas en alfarería y otros trabajos manuales, transmitieran en sus comunidades los conocimientos aprendidos. Según la entrevista: “En ese tiempo los habitantes de la comunidad participaban en la escuela, aunque no tuvieran hijos ahí. Por ejemplo, los señores ya grandes representaban a los personajes de la independencia, como Don Miguel Hidalgo.” (ROCHA, 2020, p. 2) y continuó narrando:

La escuela representaba un centro de convivencia para toda la comunidad. Las ceremonias y actividades que se organizaban eran motivo para hacer un alto

en la rutina diaria y todas las personas se daban por convocadas a participar. La escuela, como punto de reunión era utilizada para otras actividades como campañas de vacunación y reuniones comunitarias para organizar todo tipo de asuntos de interés común. (MELÉNDEZ, 2020, p. 2).

La escuela primaria rural multigrado “Niños Héroe” desempeñó un papel crucial en proceso de civilización rural en México, tanto por la introducción de la educación escolar como por actualmente se constituye en presencia del estado en la comunidad, especialmente a través de campañas de vacunación y reuniones comunitarias. Si bien fueron constituidas numerosas escuelas en miles de pueblos y localidades a lo largo y ancho del territorio nacional. La educación rural estuvo pensada como algo específico y diferente a la educación urbana; sin embargo, es claro que los valores y las prácticas que querían implantarse en los niños y las niñas del campo.

Consideraciones finales

Estamos tratando de dar Nuestras manos de vivos A los muertos y a los desaparecidos [...] Quien esto lea debe saber también Que a pesar de todo Los muertos no se han ido Ni los han hecho desaparecer [...] Entreguemos a los muertos A nuestros muertos jóvenes El pan del cielo La espiga de las aguas.

Fragmento “Ayotzinapa”, poema dedicado a los 43 normalistas desaparecidos, David Huerta, México 2 de noviembre de 2014

Al escribir este texto, me encuentro en el confinamiento impuesto por la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia global ocasionada por el virus sars cov2, la más contagiosa, mundial y letal de que tenga conocimiento la humanidad. He colocado como epígrafe de las consideraciones finales un poema dedicado a los 43 normalistas desaparecidos en Guerrero, México en 2014, porque aún no hay justicia ni explicación para sus familias. Su desaparición nos ocasiona indignación y un profundo daño social, no los olvidaremos. En México y en San Luis Potosí aún encontramos como inseparable hablar de la escuela rural y de la indígena, como sistemas que se identifican, se separan y se encuentran constantemente. Así, la educación rural y la alfabetización, constituían no solo proyectos sociales para una mejor distribución de conocimientos y acceso a la educación, sino también proyectos de construcción del Estado. La política educativa iba asociada de algún modo a la de seguridad nacional, en el sentido de garantizar la paz interna.

Finalmente, resulta que muy pocas escuelas bajo el modelo de la SEP – Secretaría de Educación Pública, según los informes de los maestros la mayoría eran jacalones mal contruidos, otros excapillas oscuras. También había construcciones nuevas de ‘mal gusto’, galrones de más de 10 metros sin ventanas, que se inundaban con las

lluvias; construcciones de piedra simulando ser castillo y muchas comunidades sólo pudieron hacer un cobertizo. Las escuelas rurales deberían tener un espacio suficiente para el salón de clases y un conjunto de anexos que iban desde el campo de cultivo, apiario, huerto, graja, teatro, campo deportivo, baños, y hasta la casa del maestro. La escuela rural ideal debería ser amplia, higiénica, con luz natural suficiente, cómoda para los niños y tener los siguientes anexos: terrenos de cultivo, pequeñas industrias agropecuarias, hortaliza, jardín, canchas de básquetbol, campo de fútbol, teatro al aire libre, salón de reuniones, excusados, tanque de natación, museo escolar, internado para indios (según el caso) y salón de costura.

Este estudio contribuye directamente a incrementar los estudios sobre escuelas rurales, una vez que la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública, a pesar de su importancia como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades. La pobreza y la precariedad campesina, aparecen en los estudios de educación rural como una constante, los testimonios de los sujetos que vivieron la experiencia rural, muestran un panorama que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, con la transición a la democracia y los beneficios del desarrollo, pero en los países latinoamericanos, pese a las revoluciones y movilizaciones sociales, se mantiene la polarización de clases, la pobreza rural y la marginación a los pueblos originarios.

Por fin, ante la significativa proporción del servicio educativo que prestan las escuelas multigrado a la población rural infantil en México, y aun cuando representan la única oportunidad de acceso a la educación formal para muchos estudiantes, este tipo de escuela rural y los docentes que en ella laboran, continúan siendo invisibles para la política educativa.

REFERENCIAS

- ARNAUT, A. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: CIDE, 1996.
- ARNAUT, A. *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: El Colegio de México/CIDE, 1998.
- BOYER, Christopher. *Becoming Campesinos. Politics, Identity, and Agrarian Struggle in Postrevolutionary Michoacán, 1920-1935*, California: Universidad de Stanford, 2003.
- CALDERÓN, Marco. *Historias, procesos políticos y cardenismos, Cherán y la Sierra Purhépecha*, Zamora: El Colegio de Michoacán, 2004.
- CIVERA, Alicia. Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. *História da Educação - RHE* v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 11-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>

pdf/3216/321627142002.pdf. Acceso em: 8 jun. 2022.

CREFAL. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. *Educación Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*. Pátzcuaro, Michoacán. México, 1952.

KNIGHT, Alan. “El liberalismo mexicano desde la reforma hasta la revolución (una interpretación)”, *Historia Mexicana*, núm. 137, 1985, p. 59-92. Disponible em: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1882>. Acceso em: 8 jun. 2022.

KNAUTH, Josefina Vásquez de: *Nacionalismo y Educación en México*. México, El Colegio de México. 1970.

MELÉNDEZ, María de la Luz Salazar. *Entrevista*. Pueblito, Santa María del Río, 15 abr. 2020.

OROZCO, Salvador Sigüenza. Reseña de Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala de Elsie Rockwell. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, julio-septiembre, 2008, p. 973-980. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003813.pdf>. Acceso em: 8 jun. 2022.

PALACIOS, Guillermo. *La pluma y el arado: Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*, México: El Colegio de México/ CIDE, 1999.

PURNELL, Jennie. *Popular Movements and State Formation in Revolutionary Mexico, The Agraristas and Cristeros of Michoacán*, Durham/Londres: Universidad de Duke, 1999.

RAMÍREZ, Rafael procede de su obra *La escuela rural mexicana*, 2ª. ed., SEP (edición fuera de comercio), México, 1982, p.167-173.

ROCHA, María Meléndez. *Entrevista*. Pueblito, Santa María del Río, 15 abr. 2020.

ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer Estado*. La educación posrevolucionariavista desde Tlaxcala, México: El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV, 2007.

SALES, Adriana Berenice Fonseca. *Entrevista*. Pueblito, Santa María del Río, 15 abr. 2020.

SANTA MARÍA DEL RÍO, *Acta de compraventa del terreno “El pueblito”*. 1933, p. 1.

SCHOENHALS, Louise. “Mexico Experiments in Rural and Primary Education, 1921-1930” en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 44, núm. 1, 1964, p. 22-43. Disponible em: <https://mexico.sil.org/resources/archives/5195>. Acceso em: 8 jun. 2022.

SEP. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Secretaría de Educación Pública, 1922.

SEP. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Secretaría de Educación Pública, 1923.

MELÉNDEZ, R. E. S. *Entre montañas y nogales: la historia de la escuela primaria rural...*

SEP, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Secretaría de Educación Pública, 1924.

SEP. *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, t. I, México: Secretaría de Educación Pública, 1928.

VAUGHAN, Mary Kay. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México: FCE, 2001.

Texto recibido en 30/09/2021

Texto aprobado en 10/01/2022