

La construcción de sentidos en torno de la escuela primaria en localidades rurales de cerro de san pedro, méxico (1926–1964)

A construção de sentidos em torno da escola primária em locais rurais do cerro de san pedro, méxico (1926-1964)

The construction of senses around the primary school in rural localities of cerro de san pedro, mexico (1926-1964)

René Medina Esquivel*

RESUMEN

En este artículo analizo la construcción de sentidos en torno de la escuela primaria en nueve escuelas rurales de Cerro de San Pedro, municipio ubicado en el estado de San Luis Potosí (SLP), México. El trabajo tiene el propósito de analizar cómo las escuelas rurales disputaron con las comunidades locales la construcción de los sentidos de la educación en el marco del proyecto educativo posrevolucionario. Las escuelas de Cerro de San Pedro ofrecen un espacio idóneo para identificar variadas disposiciones y respuestas locales frente al proyecto posrevolucionario de escuelas rurales. Para la realización de esta investigación he recurrido al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, fondo Escuelas Rurales de San Luis Potosí (AHSEP, ERSLP). Además, he recogido testimonios orales de maestros y estudiantes de estas escuelas, así como diversos archivos locales, cartas y fotografías. El trabajo de estas escuelas requirió el despliegue de estrategias de *negociación* con las comunidades para la construcción de los sentidos de la educación y para lograr la paulatina *apropiación* de la escuela primaria.

Palabras clave: escuelas rurales, periodo posrevolucionario, Cerro de San Pedro, negociación, apropiación.

RESUMO

Neste artigo, analiso a construção de sentidos em torno do ensino fundamental em nove escolas

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. E-mail: renemesq@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6839-9930>.

rurais do Cerro de San Pedro, município localizado no estado de San Luis Potosí (SLP), México. O trabalho tem por objetivo analisar como as escolas rurais disputavam com as comunidades locais a construção dos sentidos da educação no marco do projeto educacional pós-revolucionário. As escolas do Cerro de San Pedro oferecem um espaço ideal para identificar as várias disposições locais e respostas ao projeto pós-revolucionário das escolas rurais. Para realizar esta pesquisa, recorri ao Arquivo Histórico da Secretaría de Educación Pública, fundo das Escolas Rurais de San Luis Potosí (AHSEP, ERS LP). Além disso, coletei testemunhos orais de professoras, professores e alunos dessas escolas, bem como vários arquivos locais, cartas e fotografias. O trabalho dessas escolas exigiu o desdobramento de estratégias de *negociação* com as comunidades para a construção dos sentidos da educação e para a *apropriação* gradativa do ensino fundamental.

Palavras-chave: escolas rurais, período pós-revolucionário, Cerro de San Pedro, negociação, apropriação.

ABSTRACT

In this article I analyze the construction of senses around the elementary school in nine rural schools of Cerro de San Pedro, a municipality located in the state of San Luis Potosí (SLP), Mexico. The work has the purpose of analyzing how rural schools disputed with local communities the construction of the senses of education within the framework of the post-revolutionary educational project. The Cerro de San Pedro schools offer an ideal space to identify various local dispositions and responses to the post-revolutionary project of rural schools. To carry out this research I have resorted to the Historical Archive of the Secretaría de Educación Pública, the Rural Schools of San Luis Potosí fund (AHSEP, ERS LP). In addition, I have collected oral testimonies from teachers, and students from these schools, as well as various local files, letters, and photographs. The work of these schools required the deployment of *negotiation* strategies with the communities for the construction of the senses of education and to achieve the gradual *appropriation* of the primary school.

Keywords: rural schools, post-revolutionary period, Cerro de San Pedro, negotiation, appropriation.

Punto de partida: Conceptos

Planteo este trabajo desde la perspectiva de la construcción de los *sentidos de la educación* y a partir de dos conceptos útiles para pensar los procesos locales de recepción de las políticas educativas: *negociación* y *apropiación*.

La problematización de los procesos sociales desde una perspectiva de disputa por la construcción de sentidos coloca a este trabajo en el ámbito de la historia cultural (CHARTIER, 1999). Tuve la oportunidad de participar en el Proyecto de Investigación “Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil (séc. XIX-XX)” durante 2014 en la UFMG junto con investigadores de diferentes universidades de Brasil. Esa experiencia me permitió reflexionar en la pertinencia de analizar los procesos educativos como campos de disputa por los sentidos de la educación, ya que

esa perspectiva abre posibilidades reflexivas de las intenciones que subyacen tras los discursos y las prácticas y visibiliza resistencias y negociaciones que acontecieron en los procesos de apropiación de las escuelas y los bienes culturales que ofrecían. El estudio de las escuelas desde esta perspectiva expande los horizontes temporales desde el pasado hasta el presente y los proyecta hacia el futuro, puesto que los sentidos que se disputaban en el pasado revelan su vigencia en el hoy y el mañana de la educación.

La construcción de sentidos involucra operaciones relacionadas de forma directa con los procesos de *apropiación sociocultural*. Este concepto resulta útil para abordar la relación entre prácticas culturales y procesos sociales en contextos históricos particulares, permite trascender las teorías clásicas de socialización y reproducción centradas en la “internalización” y la “inculcación”. En este trabajo, designo a la *apropiación sociocultural* como *apropiación* y la entiendo como un concepto capaz de mostrar a los sujetos y su capacidad creativa y transformadora de los recursos culturales, pero también con el potencial de visibilizar condiciones materiales y simbólicas y que limitan la acción de esos sujetos.

Las transformaciones de las representaciones y los significados culturales están inmersas en procesos conflictivos. Vaughan afirma que “en las comunidades rurales, refutar y modificar las principales directivas del Estado llegaron a formar parte de la reconstrucción del poder, el conocimiento y la vida cotidiana” (VAUGHAN, 2000, p. 15). La apropiación posee una naturaleza contenciosa y opera dentro de sus propios ciclos en cada contexto histórico (ROCKWELL, 1996). En los casos estudiados, los maestros se constituían en portadores de las políticas educativas dictadas por Estado, pero las familias y poderes locales disputaban el derecho de dictar los sentidos de la educación. La apropiación de las escuelas en Cerro de San Pedro fue producto de la negociación entre estos actores en tensión y ocurrió en ciclos temporales y expresiones particulares de este proceso local. Frente a esta realidad de tensiones latentes, el concepto de *negociación* es útil para comprender los procesos de construcción de sentidos en torno de la educación. Vaughan encuentra este concepto particularmente pertinente, pues considera que “la auténtica revolución cultural no se encontró en el proyecto del Estado sino en el diálogo entre Estado y sociedad que ocurrió en torno de este proyecto” (VAUGHAN, 2000, p.19).

La apropiación de las escuelas fue un proceso atravesado por las circunstancias específicas de cada caso. Las escuelas federales estaban condicionadas por lo que ocurría fuera de ellas, ya que las ideas y aspiraciones individuales y colectivas, las culturas escolares previas, las condiciones materiales, las políticas locales y las luchas de poder convergían en los espacios escolares. Pero las escuelas irradiaban también discursos, prácticas y una cultura construida desde la negociación cotidiana de los sentidos de la educación.

El México posrevolucionario

El periodo de estudio parte de un criterio local ya que inicia con la fundación de la primera escuela rural del municipio de Cerro de San Pedro en 1926 y se extiende a lo largo de las fundaciones, funcionamiento y clausura de los planteles federales de educación primaria hasta el cierre de la escuela de la cabecera municipal en 1964. Esta periodización atraviesa diferentes fases del proceso de consolidación del Estado mexicano posrevolucionario y se vincula con la implementación de un ambicioso proyecto educativo que tenía como finalidad tomar el control de la escolarización y consolidar así la presencia del nuevo régimen en todo el territorio nacional.

La Constitución de 1917 sentó las bases legales para la construcción de un nuevo Estado después del convulsionado periodo de la lucha armada revolucionaria (KNIGHT, 1996). En 1921, el gobierno federal creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el fin de impulsar la educación en todo el país, particularmente en las zonas rurales, y construir a través de las escuelas un sentido de nacionalidad y modernidad. La SEP extendió su jurisdicción a los estados, creó nuevas escuelas en apartados espacios rurales, pero también absorbió planteles estatales y municipales ya existentes. El proyecto educativo federal tenía entre sus propósitos formar a los ciudadanos del nuevo Estado sobre las bases del racionalismo, se proponía desterrar el alcoholismo y los fanatismos, promover la alfabetización, las fiestas cívicas, la higiene y los deportes modernos. Sin embargo, las escuelas rurales se convirtieron en espacios de lucha y negociación ante las disposiciones dictadas desde el poder, ya que las comunidades rurales refutaban y modificaban las principales directivas del Estado (VAUGHAN, 2000).

Durante los periodos presidenciales subsecuentes, el gobierno federal consolidó su presencia en todo el territorio mexicano a través de la concentración de facultades tributarias y el proceso centralizador de la enseñanza, de esta forma el número de escuelas creció constantemente en detrimento de la participación de los estados y municipios (ARNAUT, 1998; LOYO, 1999). El presidente Ávila Camacho (1940-1946) emprendió una serie de reformas entre las que destaca la refundación del partido de gobierno con la denominación de Partido Revolucionario Institucional (PRI). Durante los sexenios siguientes, el PRI se consolidó como partido de Estado, logró un amplio control en todo México a través de la fundación y consolidación de instituciones garantes de la implementación de políticas de gobierno. Este periodo se caracterizó por un notable auge económico impulsado por la industrialización del país a partir de la Segunda Guerra Mundial, pero este proceso enmarcó también un éxodo masivo de migración del campo hacia los centros urbanos que concentraban la incipiente industria. En el ámbito educativo, el gobierno federal logró la consolidación del proyecto centralizador con un crecimiento permanente de escuelas y alumnos. Este marco temporal de grandes transformaciones políticas y económicas constituye el escenario de fondo de las nueve escuelas rurales que abordo en este trabajo.

Las escuelas rurales federales en Cerro de San Pedro

Cerro de San Pedro es un municipio del estado de San Luis Potosí, se encuentra 20 kilómetros al oriente de la de la ciudad capital y está ubicado en un macizo serrano de vegetación esteparia en donde se asienta la cabecera municipal. El municipio toma su nombre del pueblo minero de Cerro de San Pedro, este asentamiento data de finales del siglo XVI y ha sido un centro de extracción de oro y plata por más de 400 años.¹ En los alrededores de este primer asentamiento, se desarrollaron pequeñas localidades dedicadas al beneficio de minerales y a la producción agropecuaria necesaria para proveer de insumos a la actividad minera.

Durante el periodo de estudio, el municipio contaba con nueve localidades y tenía como actividad principal la extracción minera industrial de la empresa norteamericana *American Smelting and Refining Company* (ASARCO). Los habitantes de este municipio practicaban otras actividades alternas como las agropecuarias, el comercio y pequeños servicios. Las poblaciones de Jesús María, Monte Caldera y Cuesta de Campa están ubicadas dentro del macizo serrano y cuentan con estrechos espacios para la agricultura de temporal, mientras que La Zapatilla, Portezuelo, Joyita de la Cruz, Calderón y Divisadero se encuentran a orillas de la zona serrana y poseen medianas extensiones de tierra adecuada para la agricultura de temporal. Pero a comienzos del siglo XX, las haciendas de La Sauceda y Santa Ana habían extendido sus tierras hasta las proximidades de estas localidades, de tal manera que la gran mayoría de sus habitantes carecían de tierras para agricultura y crianza de ganado, esta circunstancia obligaba a algunos sectores de la población a trabajar como peones o aparceros de las haciendas vecinas.

En el ámbito educativo, he documentado la existencia de tradiciones escolares con escuelas formalmente establecidas en Cerro de San Pedro y Portezuelo, mientras sólo hay indicios de algunas tradiciones escolares domesticas en Monte Caldera, Cuesta de Campa y Jesús María. La Revolución mexicana trajo consigo transformaciones en las estructuras culturales y económicas del municipio de Cerro de San Pedro, los cambios más significativos se produjeron en la posesión de la tierra con el establecimiento del ejido y en la educación a través del establecimiento de las escuelas primarias federales.

En las diferentes localidades del municipio, los habitantes gestionaron la apertura de escuelas rurales ante la SEP, también emprendieron procesos de dotación de tierras ejidales, a excepción de Portezuelo, localidad que tenía una tradición de medianos propietarios. Todas las solicitudes de fundación de escuelas dejaron asentados discursos semejantes, expresaban que los centros escolares les eran muy necesarios, que a través de ellos contribuirían al engrandecimiento de la nación, que eran un anhelo del pueblo,

¹ En lo sucesivo, me referiré al pueblo simplemente como Cerro de San Pedro y lo especificaré como “municipio de Cerro de San Pedro” cuando me refiera al territorio más amplio de la demarcación administrativa municipal.

que nunca habían contado con una escuela, etc. El tiempo y la experiencia demostrarían que las expresiones anteriores formaban parte de un discurso necesario para disuadir a las autoridades educativas a la fundación de las escuelas, pero no estaba necesariamente apegado a la realidad.

Los sentidos de la educación en disputa: Trabajo y permanencia de las escuelas

Factores culturales y económicos entraron en juego como limitaciones al avance del proyecto educativo federal. A pesar de los discursos fundacionales, la permanencia de la mayoría de estos planteles estuvo limitada por la apatía y el rechazo de los vecinos. En algunos casos, la disposición local fue de franco rechazo al proyecto educativo federal. Aunado a estos factores culturales, la ASARCO suspendió sus actividades de extracción minera industrial en 1948 y con ello desaparecieron alrededor de 600 empleos. Como se puede apreciar en el Cuadro 1, todas las localidades de Cerro de San Pedro resintieron la desintegración de ese mercado de trabajo y tuvieron una consecuente disminución demográfica que se puede observar en el censo de 1950. Si bien esta circunstancia explica en parte la debacle de algunas escuelas, la realidad es que los inspectores ya reportaban baja asistencia escolar, apatía o rechazo de los vecinos, falta de materiales e incumplimiento de los compromisos de construcción y mejoras a los edificios escolares al poco tiempo de fundados los planteles.

CUADRO 1 - Habitantes de localidades en el municipio de Cerro de San Pedro, 1900-1960

Localidad	Año			
	1930	1940	1950	1960
Cerro de San Pedro	1841	1757	670	220
Portezuelo	732	869	707	561
Monte Caldera	502	641	505	431
Cuesta de Campa	380	398	286	140
Calderón	171	191	179	118
Divisadero	237	290	198	211
Jesús María	206	290	314	254
Joyita de la Cruz	127	119	127	106
La Zapatilla	189	116	46	64
TOTAL	4385	4671	3032	2105

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de INEGI, AHLG

En el contexto de estas localidades, he podido identificar el peso que tuvieron las tradiciones escolares previas en el proceso de apropiación de la escuela primaria, ya que el proyecto educativo federal arraigó en los centros de población que contaban con planteles establecidos previamente. No obstante, las comunidades locales no se apropiaron la escuela propuesta por la SEP, más bien construyeron paulatinamente su modelo ideal de “buenas escuelas”, éstas incorporaba valores y prácticas de relevancia local. El Cuadro 2 muestra los periodos de funcionamiento de las escuelas desde su fundación hasta su clausura y el nombre que los vecinos del lugar dieron a cada centro escolar al paso del tiempo.

CUADRO 2 - Fundación y clausura de escuelas rurales en el municipio de Cerro de San Pedro

Localidad	Fundación	Clausura	Nombre
Portezuelo	1926	---	Benito Juárez
	1927	1934	Centenario
Cerro de San Pedro	1934	1949	Artículo 123
	1944	1964	Lic. Benito Juárez
Monte Caldera	1927	1949	Vicente Guerrero
Cuesta de Campa	1927	1958	José María Morelos
Divisadero	1931	1950	David G. Berlanga
Jesús María	1932	1940	Francisco Carrera Torres
	1934	1946	
Calderón	1956	1958	Emiliano Zapata
Joyita de la Cruz	No autorizada	---	---
La Zapatilla	No autorizada	---	---

FUENTE: MEDINA (2008, p. 179)

La trayectoria histórica de las escuelas de la cabecera municipal es compleja. Como se puede apreciar en el Cuadro 2, la SEP fundó tres planteles en Cerro de San Pedro, estableció la escuela Centenario en 1927 con el fin de responder a la petición expresa de los trabajadores de la industria minera. Pero esta secretaría, en colaboración con el sindicato local, transformó a la escuela Centenario en plantel categoría Artículo 123 en 1934, nueva modalidad de escuelas federales sostenidas por un patrón. Este modelo de financiamiento generó disputas constantes entre la SEP y la ASARCO. La empresa empleó toda clase de recursos legales para eludir la obligación de proveer de edificio, pagar el sueldo de los maestros, proveer todos los insumos necesarios, incluidos los útiles escolares para una escuela administrada por la SEP. En 1944, el conflicto alcanzó un punto álgido, por esa razón la SEP fundó la escuela rural federal Lic. Benito Juárez para

los hijos de quienes no trabajaban para la ASARCO. En la práctica estas dos escuelas trabajaron como una sola escuela graduada, es decir, como plantel que contaba con un profesor para cada uno de los seis grados de la primaria.

Los expedientes escolares y los testimonios orales revelan pocos momentos de conflicto en las escuelas, pero las inconformidades con los discursos y prácticas de los planteles federales emergían en las coyunturas. Las tensiones legales y administrativas entre la ASARCO y la SEP generaron una basta documentación acerca de las escuelas de Cerro de San Pedro, mientras que las referencias a los planteles de las otras localidades sólo quedaron asentadas en informes de inspectores, trámites de fundación o clausura y unos pocos informes de maestros. Las comunidades locales manifestaban habitualmente sus inconformidades a través de discursos ocultos: prácticas pasivas de rechazo, rumores, decires, chistes o resistencias encubiertas (SCOTT, 2000). Tal como ocurre en los casos que Vaughan (2000) y Rockwell (2007) estudian, las familias de Cerro de San Pedro dejaban de enviar a sus hijos a las escuelas para expresar sus inconformidades, pero también practicaron otras formas de resistencia. A partir de este hecho, es importante afinar la atención siempre que los informes reportan baja asistencia escolar, ya que este hecho es indicador de tensiones o inconformidades de la comunidad ante las escuelas.

A continuación, analizo el trabajo y permanencia de las escuelas a partir de las tradiciones escolares ya identificadas. He organizado este análisis en los tres campos de disputa que he identificado como núcleos problemáticos más recurrentes en la construcción de sentidos para las escuelas: laicidad, relaciones de género y formación para el trabajo.

Laicidad

El carácter laico de las escuelas federales fue un primer campo de disputas. En la primera visita de inspección a la escuela de Jesús María (1932), el inspector Alcázar dejó constancia de las malas condiciones del local escolar, pero también asentó que el juez y el presidente del comité escolar no lograban la colaboración de los vecinos para construir el local que tenían prometido. Señalaba que, en cambio, tenían 8 albañiles dedicados a levantar una “soberbia construcción para una iglesia” y que

sólo la acción resuelta de las autoridades del estado puede hacer que se logre una mejoría, pues de otro modo, los vecinos no ayudarán ya que no toman en cuenta a las autoridades del lugar y sí aceptan todo lo que les ordena el cura de C. de San Pedro (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1932, p. 2.)

El inspector informaba que los vecinos eran “brutalmente cristeros” y entendidos en el manejo de armas. Durante los dos primeros años, la escuela estuvo a cargo de un maestro, mientras que los ciclos siguientes fueron maestras las encargadas de este

plantel. Los informes de los años posteriores daban cuenta de baja asistencia escolar, de apatía de los vecinos y de temor a contravenir las creencias religiosas locales como características constantes. Esta escuela tuvo el periodo de funcionamiento más breve del municipio, ya que la maestra en turno abandonó sus funciones en 1939, la SEP formalizó la clausura hasta noviembre de 1940 “por encontrarse la plaza vacante”. No están asentadas las causas de la deserción de la maestra en 1939, pero los informes precedentes establecían un panorama adverso para la tarea de las maestras.

Vaughan advierte que las escuelas rurales combatían la vida social alcohólica, machista y religiosa ya que “a través de volantes, obras de teatro, poemas y canciones se condenaba el alcoholismo, se rogaba al campesino que diera la espalda al sacerdote, la superstición y las fiestas religiosas” (VAUGHAN, 2000, p. 76). Pero la actividad de las escuelas de Cerro de San Pedro se revela moderada y cuidadosa de manifestar expresiones abiertas en contra de la religión. Las quejas de algunas familias consistían en la falta de doctrina religiosa y la promoción de fiestas cívicas “en lugar de festejar a la virgen y los santos”, mientras que otro sector de familias manifestaba su aprobación a las escuelas laicas. Una habitante de Cerro de San Pedro manifestó que sus padres nunca le permitieron asistir a la escuela puesto que la consideraban promotora del ateísmo:

Pues eran ideas de la gente de más antes. Mi mamá decía que era puro comunismo. Como la escuela era de gobierno, pues no nos daban doctrina y ya ve que no ponen imágenes de la virgen ni de santos sólo había cuadros de Hidalgo o de Morelos o de Benito Juárez, pero ya ve que así siguen siendo las escuelas de gobierno... Pues a ella no le gustaba eso y nos decía: *Eso es puro comunismo* [risas] (AAT).

El director de la escuela Artículo 123 modificó el programa artístico de la fiesta de clausura de 1937, explicaba que excluyó una obra de teatro que causaba disgusto entre los padres ya que afirmaban que ponía en duda sus creencias religiosas. Este testimonio corresponde al periodo de aplicación de la escuela socialista del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940).

También durante este periodo, ocurrió un enfrentamiento durante los discursos de la fiesta del Día del Trabajo en Cerro de San Pedro. Una parte de los asistentes apoyaba a las autoridades educativas y su discurso obrerista y la otra, al comité ejecutivo sindical cuyos integrantes pertenecían a la Acción Católica Juvenil Mexicana y estaban en contra del movimiento obrero “comunista”. El secretario general era sinarquista, se declaraba “enemigo acérrimo de la educación socialista” y pugnaba por la formación religiosa católica dentro de la escuela para dar “una verdadera educación a los niños”.²

Todas las localidades de Cerro de San Pedro pertenecían al curato de San Pedro, de

² Carta del profesor Salvador Varela, inspector general, a la dirección general de enseñanza primaria urbana y rural en los estados y territorios, 23 de mayo de 1940, p. 31-33. AHSEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 31-33.

tal forma que el mismo sacerdote estaba a cargo de todos estos centros de población. El inspector Alcázar señaló al cura como promotor de reacciones en contra de la escuela de Jesús María. Los sacerdotes a cargo del curato y la Acción Católica fueron actores presentes durante el periodo de estudio a través de acciones que reafirmaban la presencia de la iglesia católica como un poder tradicional que participó en las disputas por los sentidos de la educación.³

Testimonios orales dan cuenta de la labor de la Acción Católica y otras organizaciones que implementaban llamativas estrategias para persuadir a los niños a asistir al adoctrinamiento y diversidad de ritos religiosos. Niñas y niños aprovechaban el receso de las escuelas federales al mediodía para responder al llamado de las campanas y acudir a rezar el rosario. A cambio de la asistencia a los rosarios, la doctrina u otras actividades religiosas, los organizadores entregaban “boletitos” que servían para “comprar” dulces, antojitos o juguetes en quermeses organizadas por las asociaciones religiosas: “Nos daban un boletito por el rosario y por aplicación [en la doctrina] y esos contaban para una quermés o para unos juguetes en diciembre” (AMP).

El padre de la iglesia hacía quermeses, y como había muchas personas, quien ponía un puesto de una cosa quien ponía el puesto de otra y de otra y de otra y bueno. Y los chiquillos de la doctrina, las catequistas le daban a cada niño un boleto cada ocho días y esos boletos los juntábamos y en las quermeses con eso comprábamos (SPV).

Las circunstancias antes referidas permiten reconocer una decidida actividad de adoctrinamiento católico de la infancia paralelo a las labores de las escuelas federales. La laicidad de los centros educativos fue un aspecto disputado en la construcción de los sentidos de la educación.

Relaciones de género

Las escuelas primarias federales tenían por norma una organización coeducativa, es decir maestros o maestras atendían a niños y niñas dentro de los mismos espacios escolares. Esta forma de organización sin segregación por sexo era fuente de conflictos, ya que implicaba una transgresión a los principios patriarcales tradicionales de convivencia entre hombres y mujeres. Vaughan señala que

la SEP deseaba que niños y niñas fueran a una misma escuela y organizar a las mujeres para la reforma doméstica y comunitaria. Estos mandatos desafiaban las prácticas patriarcales: el dominio de los padres sobre la sexualidad de los

³ En 1931, el papa Pío XI llamó explícitamente a los católicos a combatir al “socialismo educador” en su encíclica *Quadragesimo anno*. A partir de ese llamado surgieron numerosos grupos católicos activistas como la Acción Católica. Véase MENESES, 1988.

hijos, la intimidad del hogar y la estricta delineación de las esferas de género (VAUGHAN, 2000, p. 117).

La coeducación y el papel de las maestras como figuras de autoridad constituyeron núcleos conflictivos dentro de las escuelas estudiadas. Incluso las escuelas de Cerro de San Pedro enfrentaron conflictos y resistencias a pesar de encontrarse en un centro de población de infraestructura urbana moderna, bien comunicado, dinámico y de pujante actividad industrial.

En 1927, la escuela rural Centenario obtuvo una concesión especial para dar continuidad a su tradición escolar, puesto que quedó organizada en un salón para niñas y otro para niños dentro de la misma escuela atendida por dos maestras. Pero, en 1934, las autoridades educativas no accedieron a continuar con esa práctica cuando la escuela pasó al régimen del Artículo 123. Las familias obtuvieron el beneficio del financiamiento de la ASARCO a todos los gastos de la escuela, incluidos los materiales escolares del alumnado, aunque sacrificaron su tradición escolar de segregación por sexo. Las familias toleraban la organización coeducativa a cambio de contar con la provisión de materiales escolares y con una escuela graduada, pero en diversos momentos y formas emergían las resistencias a la organización coeducativa.

El testimonio de doña Simona recupera la anécdota de una travesura de los alumnos de la escuela Centenario en contra de su maestra. En 1933, la profesora Isabel estaba a cargo del grupo de varones mayores, ella era la maestra más recia de carácter, cualidad necesaria para mantener el orden con los alumnos. A decir de Doña Simona “Eran ingratos todos ahí, de esa edad, de 15, 16 años, ¡ah muchachos tan traviosos! Fíjese hubo una vez que se fueron ahí al cerro, agarraron una víbora así [señala unos treinta centímetros]” Los alumnos retaron a un joven ya casado a jugarle una travesura a la maestra, “llegó el muchacho por detrás y le dejó bajar aquí, en el [pecho] así ese animal frío, ¡puso unos gritos...! [risas ...]”. El joven perpetrador del acto recibió un castigo de cárcel. Doña Simona cuenta que los alumnos cómplices trataron al encarcelado como un héroe y lo atendieron mientras cumplía su castigo:

Entonces los muchachos lo visitaban porque por causa de ellos estaba preso, duró quince días. Quien le llevaba el almuerzo, quien le llevaba la comida, quien le llevaba la cena. Lo tenían bien consentido [...]. Unos días iban unos, otros días iban otros y le llevaban sus huevos, leche, pan; todo lo que hallaban (SPV).

La informante reprochaba el acto, pero atribuía las acciones de los jóvenes alumnos a dos causas, la maestra: 1) era recia de carácter y sometía a los jóvenes con dureza situación que acumuló en ellos enojo, y 2) vestía de forma provocativa.

Porque la Isabel era la profesora de ellos, y con una vara mire nomás le daba así vuelta y tómalala y tómalala. Y ellos, pos de coraje, vinieron a ver a ese señor, que agarrara la víbora. Ella usaba todo el tiempo una blusita nomás así de tirantitos, ¡no qué así; no, no, nada! ¡todo de fuera!” (SPV).

La maestra Isabel posa con su grupo de alumnos de 1932 en la ilustración 1, usa el cabello corto y viste un atuendo moderno. Las acciones en contra de la maestra Isabel revelan la acumulación de tensiones de género, ya que encontrarse bajo la autoridad de una mujer constituía una afrenta según los códigos de masculinidad vigentes.

ILUSTRACIÓN 1 - Fotografía de la maestra Isabel con su grupo, 1932



FUENTE: Museo El Templete. Colección particular del señor Armando Mendoza Ponce

En las localidades del México posrevolucionario, un código de honor no escrito operaba y regía las relaciones entre hombres y mujeres, establecía en qué circunstancias, edades, correlaciones y espacios estaba permitida la interacción ente hombres y mujeres. Los varones conseguían su realización honorable en la medida que cumplían con su papel de proveedores y se mantenían en el control de los cuerpos femeninos (NÚÑEZ, 2007, p. 142). La figura de autoridad que desempeñaba las maestras y el atuendo que la SEP les exigía representaban transgresiones al código tradicional de relaciones de género. La cabellera larga y el uso del rebozo eran parte de un conjunto de símbolos que representaban la honestidad femenina. Para los locales, la maestra Isabel constituía una representación de nuevas costumbres que ponían en entredicho el control patriarcal sobre los cuerpos femeninos. Según el código de honor vigente, una mujer sin rebozo era una mujer “en cuerpo”, es decir, de reputación dudosa. Mientras que los maestros eran fuente de sospecha de intenciones aviesas cuando se encontraban al frente de grupos de niñas y niños, las maestras también atentaban contra el código moral puesto que no se ajustaban a las normas de vestimenta, conducta y vida consideradas honorables. Para las miradas locales, las maestras eran mujeres que “andaban por ahí sueltas sin un

respeto”, es decir, sin una figura de autoridad que custodiara su honor. Los testimonios orales refieren que en Cerro de San Pedro hubo una maestra que “sí fue muy buena pero nunca anduvo aquí sola, todo el tiempo venía con su mamá y aquí vivían las dos toda la semana”. Estas referencias son difusas e imprecisas y tienen visos de ser la representación idealizada de una buena maestra legitimada por la vigilancia de su madre.

La interacción entre hombres y mujeres en los espacios escolares resultaba inherentemente conflictiva en los cursos diurnos para niños y niñas, pero los cursos para adultos exacerbaban el conflicto ya que colocaban a hombres y mujeres adultas interactuando en las aulas, por tiempos prolongados y en horarios poco decorosos. En 1932, la maestra de Cuesta de Campa suspendió la escuela nocturna “porque los adultos asistentes llegaban en estado de ebriedad y le faltaban al respeto” (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1932b, 8 y 9). Desde esta dimensión conflictiva, cobra sentido que las escuelas nocturnas tuvieran matrícula sólo de hombres en la gran mayoría de los casos.

A pesar del potencial desprestigio social, algunas familias tomaron el riesgo de colocarse en entredicho, procuraron la escolarización de sus mujeres y construyeron paulatinamente nuevas formas de realización honorable para los varones “jefes” de unidades domésticas cuyas mujeres se escolarizaban. En este sentido, llama la atención la presencia de una mujer inscrita en los cursos nocturnos de la escuela de Divisadero en 1931 junto con 19 hombres. Esta alumna efectivamente asistió a la escuela nocturna y concluyó los tres grados escolares disponibles en 1933.

Las estadísticas escolares revelan la presencia creciente de mujeres en los grados básicos de la primaria durante las décadas de 1920 y 1930, mientras que el número de mujeres que concluían la primaria fue en aumento durante las siguientes décadas. El número de niñas escolarizadas creció gradualmente, incluso en las escuelas que los inspectores reportaban como susceptibles de ser clausuradas debido a la baja asistencia escolar. Este cambio de disposiciones hacia la escolarización permite vislumbrar el cierre del ciclo de apropiación de la escuela primaria, revela un tránsito de las resistencias iniciales hacia la apropiación, disputada y resignificada, de un amplio bagaje de bienes culturales.

Formación para el trabajo

La apropiación de la escuela primaria fue un proceso contencioso y complejo. El proyecto educativo posrevolucionario ofrecía bienes socioculturales apetecidos por las comunidades locales como medios para obtener mejores condiciones laborales y de vida, trabajo en la industria minera local, puestos laborales mejor pagados, empleo en la industria y los servicios de la ciudad capital, nuevas posibilidades de empleo para las mujeres y un naciente prestigio social atribuido a las personas escolarizadas.

Pero el proyecto educativo federal, laico y coeducativo, ofrecía, junto con estos bienes culturales deseados, sentidos antagónicos con las costumbres locales.

La empresa minera y la SEP coincidían en diversos aspectos de sus modelos ideales de ciudadanos. Ambos modelos aspiraban a generar hombres sanos, alejados de los vicios y el donjuanismo, practicantes de deportes modernos, laboriosos y responsables en sus trabajos y sus hogares, también pretendían formar mujeres sanas, promotoras de espacios domésticos modernos, la higiene, la alimentación saludable, la medicina y las diversiones modernas. La concepción de las relaciones de trabajo constituía el campo fundamental de conflicto, ya que la SEP promovía discursos y prácticas nacionalistas, impulsaba el papel del Estado como árbitro de las relaciones laborales y, en momentos determinados, impulsó los movimientos obreros organizados para regular las relaciones entre capital y trabajo. Las grandes trasnacionales mineras concebían su papel patronal en el marco del paternalismo industrial, atribuían a los trabajadores y sus familias el papel de subalternos a su cuidado y servicio, se adjudicaban el derecho de forjarlos, en colaboración con las iglesias, como unidades domésticas de estructura patriarcal y como semilleros de mano de obra ideal para la industria.

Esta discrepancia de proyectos se puso de manifiesto en momentos de conflicto y se entremezclaba con los campos de conflicto antes descritos. La ASARCO mantuvo una lucha ideológica a través de terceros y pocas veces hizo señalamientos explícitos en contra de las orientaciones ideológicas de las escuelas federales. En junio de 1939, el superintendente de la ASARCO denunció que la educación socialista era un programa que deformaba y corrompía a los trabajadores (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1939, p.63). El sindicato minero fue con frecuencia portavoz de los intereses e intenciones de la empresa minera, mientras que la iglesia católica canalizaba también sus reclamos a través de sujetos locales. Los intereses de los grandes poderes emergían como demandas de los actores locales, puesto que “los verdaderos intereses a menudo se ocultan tras la retórica y las asociaciones revolucionarias o religiosas; los auténticos defensores del poder frecuentemente operan por medio de sustitutos (organizaciones, políticos o esbirros armados)” (VAUGHAN, 2000, p. 37).

Los discursos de la fiesta del Día del Trabajo de 1940 dejaron evidencia de los sentidos de la educación que se dirimían en las escuelas de Cerro de San Pedro. Las autoridades municipales, escolares y sindicales encabezaban el acto de cierre del desfile en la explanada ubicada frente a la escuela y un gran contingente de alumnos y vecinos presenciaban el acto en espera del festival deportivo y artístico posterior. El inspector Juan S. Díaz tomó protesta al nuevo comité ejecutivo sindical, lo llamó a conducir a los trabajadores por senderos de armonía y progreso, recordó horrores de la guerra europea, parafraseó el lema “Trabajadores del mundo uníos” y exhortó a los trabajadores a la unidad para enfrentar al imperialismo. El director de la escuela, Agapito Alviso Flores, dedicó su discurso a explicar el origen de la celebración de Día del Trabajo. Según el inspector Díaz,

En seguida uno de los Secretarios del Comité Ejecutivo hizo uso de la palabra para tildarnos al Prof. Alviso y a mí de demagogos; agregando que se está engañando al pueblo trabajador, porque el día 1º de mayo, no tiene ninguna conexión con el movimiento de reivindicaciones de los obreros, pues el origen de la celebración del día 1º de mayo es por haber cantado el poeta filósofo Heine la entrada de Marx, a quien tildó de anarquista, a cierta ciudad (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1940, p. 32).

Los miembros del comité ejecutivo pertenecían a la ACJM y algunos de ellos eran miembros del grupo sinarquista. Ambos movimientos tenían adeptos entre los padres de familia de todas las localidades del municipio y estos participaban activamente en los planteles federales como miembros de los comités escolares. Sin embargo, las escuelas federales traían consigo un bagaje de bienes culturales útiles para la inserción en los nuevos mercados de trabajo. El enfrentamiento generalizado que se desató tras los discursos detonó voces que increpaban variados aspectos de las políticas educativas federales.

El inspector Salvador Varela registró en junio de 1940 que “una comisión de padres de familia vino a representar a la Comunidad de Cerro de San Pedro, para pedir que sea nombrado exclusivamente personal femenino en esa Escuela” (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1940b, p. 36-37). Esa comisión presentó de manera oral una queja en contra del maestro Aurelio P. Ayala, de 65 años y 31 años de servicio. Los padres afirmaban que Ayala cometía actos aviesos en contra de sus alumnas de segundo grado, pero no formalizaron la queja por escrito ni le dieron cauce por la vía legal. El inspector Varela realizó indagaciones al respecto y concluyó que el motivo de las quejas se derivaba de la animadversión de un sector de vecinos de Cerro de San Pedro hacia el maestro Ayala debido a que éste defendió activamente el discurso obrerista del inspector y el director de la escuela, participó en la trifulca y se manifestó abiertamente como promotor de la escuela socialista. Este grupo de padres aprovechó la coyuntura para expresar una inconformidad latente: el reciente cambio de maestra a maestro a cargo del segundo grado. La participación de Ayala en defensa del discurso sindicalista y la educación socialista constituyó el elemento detonador de las voces inconformes.

La minería destaca entre las alternativas laborales tradicionales, particularmente en la cabecera municipal, Jesús María, Cuesta de Campa y Monte Caldera debido a su ubicación en la zona serrana donde los espacios aptos para agricultura y agostadero eran limitados. El resto de las localidades disponían de mayores extensiones de tierras para estas actividades, y debido a ello desarrollaron tradiciones agropecuarias más extendidas en comparación con las localidades serranas. Pero la disponibilidad de tierras para agricultura y agostadero era muy reciente, ya que ocho de las localidades iniciaron el siglo XX cercadas por los límites de dos latifundios vecinos, mientras que Portezuelo tenía un régimen de medianos propietarios de sus tierras circundantes. Los vecinos de las ocho localidades gestionaron la dotación de tierras de ejido y el gobierno

federal les proveyó este recurso durante las décadas de 1920 y 1930. Dentro de este panorama el trabajo minero, autónomo o asalariado, se ubica como la ocupación más relevante del municipio, las tradiciones agropecuarias se situaban en el segundo lugar, mientras que el comercio y la demanda de servicios crecía con el aumento demográfico. A partir de la década de 1930, surgió un nuevo mercado laboral en la vecina ciudad capital en los ramos de la industria y diversidad servicios que demandaban de personas escolarizadas o profesionistas, además de los tradicionales empleos como trabajadoras domésticas, mozos o peones. La disponibilidad de transporte frecuente a la ciudad de San Luis Potosí contribuyó al intercambio laboral. Las familias locales encontraron en las escuelas federales un medio para insertarse o mejorar su posición dentro de los mercados laborales emergentes.

La fundación de las escuelas delinea el perfil económico de cada localidad y las respuestas locales revelan disposiciones conflictivas hacia el proyecto educativo federal. Los planteles ubicados en zonas serranas nunca contaron con parcelas escolares, las localidades de tradición agraria dotaron a sus escuelas de este recurso desde su fundación. No obstante, las familias desaprobaban que las escuelas dedicaran tiempo y recursos a enseñar agricultura o pequeñas industrias locales, percibían esas actividades como poco útiles, ya que atribuían a las escuelas el papel de proporcionar a sus hijos “los más necesarios conocimientos para luchar por la vida” (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1938, p. 47). Como Heller apunta, los rápidos cambios de los medios de producción y de las relaciones sociales demandaban de nuevas fuentes de saberes necesarios para subsistir, particularmente para los jóvenes, incluso “las mismas generaciones más viejas están obligadas a aprender de nuevo, a apropiarse de un nuevo saber cotidiano (HELLER, 1977, p. 319-320). Los testimonios orales apuntan a aspiraciones locales de instrucción académica y desaprobación de otras tareas “y decían los señores: eso es pura pérdida de tiempo, si de sembrar se trata pues yo les enseño, allá que les enseñan de libros y que los hagan entendidos y leídos” (RMR).

La documentación escolar también proporciona indicios de estas resistencias locales al trabajo agropecuario como tarea de las escuelas. El machote de informes de inspección contenía espacios dedicados a indagar en las labores agropecuarias que debían desarrollar las escuelas. El inspector Emeterio Lozano asentó en su informe de 1927, acerca de la escuela de Portezuelo, lo siguiente:

¿Tiene animales? No tiene [...] Tomando en consideración que la superficie de terreno dedicada para el huerto escolar es muy pequeña, es necesario que a la mayor brevedad posible se gestione una parcela de mayores dimensiones. Que se construya un gallinero, un palomar y una caseta para cerdos. Que se hagan trabajos prácticos acerca de jabonería, conservación de frutas, etc. Que los cursos nocturnos sean mixtos” (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1927, p. 79).

Los vecinos de Portezuelo destacan entre las comunidades locales como el núcleo más participativo y comprometido con su escuela. A pesar de ello, el inspector Enrique López de Lara reveló en su informe de 1939 un escenario que poco había cambiado en 12 años a este respecto, ya que no registró acción alguna en los rubros de “actividades agrícolas” y “actividades en la cría de animales” y asentó también que la labor de la escuela ha sido más intensa en el aspecto académico. A pesar de esta afirmación, la escuela diurna atendía sólo al 52 % de la población en edad escolar (34 niños y 50 niñas), el número de analfabetas era de 64 hombres y 91 mujeres y la escuela nocturna tenía registrada sólo matrícula de hombres. El inspector López respondió a 60 de los 140 ítems del informe, ya que la escuela no realizaba 80 de las acciones previstas por la SEP tales como “¿tiene taller de carpintería? ¿qué innovaciones ha introducido la escuela en los instrumentos agrícolas? ¿han sido vacunados los cerdos? ¿está registrada la cooperativa vecinal asesorada por la escuela?”. En cambio, Lara asentó que la escuela emprendió otros trabajos “de interés para la comunidad” como el desazolve del estanque, fuente principal de agua para la localidad. Este caso evidencia que las comunidades locales apoyaron los aspectos escolares que consideraban relevantes o aceptables. Las tareas agropecuarias y las pequeñas industrias no formaban parte de las expectativas locales como tareas de las escuelas.

El trabajo agropecuario y las labores domésticas eran ocupaciones habituales para niños y niñas, respectivamente, y solían ser la causa del ausentismo o la falta de escolarización. Los datos de los informes de 1939 revelan que las escuelas atendían un bajo porcentaje de la población en edad escolar, a excepción de la cabecera municipal donde la cobertura era del 88%. Los datos antes referidos del 52% de cobertura en Portezuelo y su distribución por género (34 niños y 50 niñas) arrojan evidencias del trabajo infantil como elemento fundamental del sustento familiar. El informe señalaba motivos económicos como primera causa del ausentismo y la falta de escolarización, explicaba que las familias prefieren dedicar a las hijas a labores del hogar y a los hijos a trabajar en el campo o el cuidado de los animales antes que enviarlos a la escuela, también señalaba que el “descuido de los padres” y la “incomprensión de lo que es la escuela” eran otras razones para no procurar estudios a su prole. Estas circunstancias eran aún más problemáticas en las otras localidades, particularmente en las de la zona serrana, ya que los informes asientan constantemente la posibilidad de clausurar las escuelas debido al ausentismo del alumnado.

Apropiación de las “buenas escuelas”

Durante las décadas de 1940 y 1950, los documentos muestran un proceso gradual de disminución de tensiones en torno del trabajo de las escuelas de Cerro de San Pedro, de aumento en la matrícula de mujeres y de escolarización en los grados superiores de la primaria. Estas fuentes revelan también la construcción de un modelo socialmente aceptado de “buenas escuelas” y de la escolarización como fuente de prestigio social.

Las comunidades locales construyeron paulatinamente un ideal de “buena escuela” a partir de la primaria Centenario-Artículo 123 de Cerro de San Pedro como modelo. Las familias interesadas en la escolarización de sus hijos e hijas aspiraban a contar con una escuela graduada, próspera y dinámica para que su progenie cursara la primaria completa, aunado a ello deseaban contar con el aliciente de los materiales escolares provistos en el régimen de escuelas Artículo 123.

A diferencia del resto de las escuelas del municipio, el plantel de Cerro de San Pedro enfrentaba el problema de una demanda creciente de matrícula que no lograba satisfacer. En 1934, la escuela Artículo 123 contaba con cuatro docentes y tenía 138 alumnos de un total de 234 niños en edad escolar, es decir, una cobertura del 54%. En 1937, este plantel contaba con un personal mixto de seis docentes y atendía a 294 alumnos que representaban el 88% del padrón escolar.

Las familias más decididamente interesadas en la escolarización adoptaron el modelo de escuela graduada Artículo 123 como prototipo ideal. Por esa razón, algunas comunidades locales gestionaron la creación de planteles de esa modalidad, a pesar de que ya contaban con escuelas federales de poco éxito local. En 1938 y 1944, los vecinos de La Colonia Mexicana (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1938b, p. 47) y Cuesta de Campa (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1944, p. 1.18), respectivamente, solicitaron la fundación de escuelas Artículo 123 bajo el argumento de que los planteles de esa modalidad darían respuesta a las necesidades de educación de sus hijos. Pero estas iniciativas no tuvieron éxito. La SEP mantenía la escuela Artículo 123 en funcionamiento a costa de largos y complejos procesos legales que se extendieron a lo largo de los años que trabajó este plantel. No obstante, la iniciativa de establecer estos centros escolares revela la convicción social de que esta modalidad de escuelas constituía la mejor alternativa para la escolarización de hijos e hijas.

Los datos de las escuelas revelan también que sectores de las familias optaron paulatinamente por la escolarización de sus hijos y, más tarde de sus hijas, pero esta decisión demandaba un esfuerzo conjunto de todos los miembros de las unidades domésticas. Niños y niñas tenían que desarrollar actividades para el sustento y funcionamiento de sus familias además de asistir a las escuelas:

Ya saliendo de la escuela teníamos que ir por las chivas, al monte, al cerro, y luego había que ordeñarlas y darles de comer y limpiarles los corrales y ya para entonces se hacía de noche, y como no teníamos luz, nos acostábamos temprano (RMR).

También los datos de las escuelas nocturnas para adultos mostraban avances en la escolarización de hombres y mujeres. Según los reportes de la escuela de Cerro de San Pedro en 1940, había 14 adultos inscritos en la escuela nocturna, 7 hombres y 7 mujeres, la asistencia media diaria era de 13. Este grupo tomaba clases de tercero a sexto grado, es decir, se trataba de adultos que ya sabían leer y querían avanzar en

sus estudios. En 1943 había 11 adultos inscritos, 10 mujeres y un hombre, con una asistencia media diaria de 10; las mujeres tomaban clase de segundo a cuarto grado, y el varón estaba inscrito en sexto.

El panorama local mudó notablemente sus circunstancias frente a la adversidad económica que generó el cierre de las operaciones industriales de extracción minera. En 1948, la ASARCO cerró sus actividades con una consecuente debacle económica y la disminución demográfica que se evidencia en el gráfico 2. Si bien esa contingencia económica explica, en parte, la clausura de algunos centros escolares, las comunidades locales de poca tradición escolar ya habían mostrado poco apoyo e interés a sus escuelas, de tal forma que estos planteles estuvieron en riesgo permanente de clausura. Frente a la debacle económica y la precariedad de las escuelas locales, las familias optaron por enviar a sus hijos a la escuela Benito Juárez de Cerro de San Pedro, continuadora de la tradición escolar local, pero años más tarde buscaron “buenas escuelas” en la capital o emigraron definitivamente a centros urbanos. Irónicamente, el despoblamiento escolar que justificó la clausura de la mayoría de los planteles en Cerro de San Pedro se debió, en buena medida, a que las familias se apropiaron de un ideal de “buenas escuelas” y buscaron proveer ese bien cultural a su prole a toda costa.

A finales de la década de 1940, las escuelas de mayor capacidad de operación se encontraban en los dos centros de población de mayor tradición escolar previa al proyecto federal: Cerro de San Pedro y Portezuelo, mientras que las escuelas atendidas por un solo maestro (unitarias) iban a la baja. En 1948, la escuela Artículo 123-Benito Juárez contaba con seis maestros que impartían los seis grados de la primaria y atendía a una población de 173 niños y 116 niñas que representaban el 92% de la población en edad escolar. La escuela de Portezuelo trabajaba con tres maestros y contaba con cursos de primero a sexto grado. Las escuelas de Cuesta de Campa y Divisadero seguían trabajando, aunque con la latente amenaza de clausura debido a “falta de colaboración e interés de los vecinos”. La SEP había clausurado escuelas de Jesús María y Calderón en 1940 y 1946, respectivamente, y formalizó la clausura de la escuela de Monte Caldera en 1949, aunque este plantel ya no contaba con personal docente desde finales de 1947. Los vecinos de Calderón gestionaron nuevamente la apertura de su escuela, pero ésta se mantuvo en funcionamiento por periodo intermitentes hasta su clausura de 1958.

La escuela Benito Juárez de Cerro de San Pedro mantuvo un funcionamiento constante y dinámico durante una década con dos maestros y una población escolar promedio de 100 alumnos. Pero la SEP disminuyó el personal de este plantel a sólo un maestro en 1961. Esta circunstancia contribuyó al despoblamiento de la localidad en el marco del gran proceso nacional de migración hacia los centros urbanos. El Cuadro 3 muestra cómo las circunstancias descritas se proyectaron en los datos escolares. Un alto número de familias emigraron en busca de “buenas escuelas” para sus hijos:

Mi mamá se fue a trabajar con los gringos, ella trabajaba ya en la colonia americana como cocinera y cuando se fueron se la llevaron. Ella se fue para

México y nosotros nos quedamos aquí hasta que la cosa se puso mal y entonces sí nos fuimos también, ya sería por el 62. Aquí ya no se podía hacer nada ni trabajar, ni estudiar. Fue muy triste todo aquello (AMP).

Los testimonios en este sentido se repiten. La escolarización se había constituido como un bien cultural de primera importancia para el grueso de las familias y la migración a las ciudades operaba como estrategia para obtener trabajo y educación.

CUADRO 3 - Datos de la escuela Benito Juárez 1950-1961

Año	1950	1958	1960	1961
Niños en edad escolar	123	98	65	
Matrícula				
H		52	34	32
M	112	92	65	52
Porcentaje de cobertura	91%	93%	100%	
Asistencia promedio		88%		92%
Número de maestros	2	2	1	1

FUENTE: Elaboración propia a partir de información de expedientes escolares, AHSEP: ERS LP, C3, E6 y C6 E12; EA123SLP, C70, E6 y 7 y datos de INEGI, *Archivo Histórico de Localidades Geoestadísticas*

Los habitantes de Cerro de San Pedro que permanecieron hasta la clausura de la escuela, intentaron mantener ese centro educativo en funcionamiento. Oficialmente la escuela impartía cursos de primero a tercer grado. No obstante, la profesora daba a los niños cursos hasta sexto año, pero sin validez oficial. Las familias emplearon la estrategia de repetir el tercer grado para engrosar la matrícula y mantener la escuela en funcionamiento, así lo refieren los testimonios y también quedó asentado en el acta de clausura, donde se registró que el censo escolar estaba

integrado por los alumnos sobrevivientes a la fecha; llega a 38 y muchos de ellos integraban el grupo de tercer año; sin embargo, como puede ser constatado en los Cuadros de Calificaciones de 1961, 62 y 63, alumnos promovidos venían repitiendo desde hace tres años el mismo curso con la única intención de esperar mejores tiempos, que nunca llegaron, pues la situación tiende a agravarse (ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1964, p. 12).

La escuela Benito Juárez tenía una asistencia promedio del del 92% en 1961 y atendía al 94% de la población en edad escolar, cifras muy por arriba de las medias nacionales. Los datos escolares se mantuvieron en los mismos rangos durante los siguientes dos años. La persistencia de las familias en matricular y enviar a sus hijos

a la escuela muestra un grado importante de apropiación de la escuela primaria. Sin embargo, las autoridades educativas decidieron clausurar este centro educativo en 1964.

En el municipio de Cerro de San Pedro, sólo la escuela de Portezuelo trabajó ininterrumpidamente desde su fundación en 1926, tuvo un funcionamiento ininterrumpido y una dinámica de creciente paulatino de su matrícula y su planta docente. El personal de la escuela era de cuatro profesores durante el tiempo de mayor contracción demográfica y económica en el municipio. Este centro escolar se convirtió en una alternativa para la escolarización de niños y niñas de localidades vecinas. El expediente escolar no registró conflictos serios en este centro escolar, refiere un notable grado de participación de la comunidad, pero también muestra la persistencia de los vecinos en sus tradiciones escolares y el rechazo pasivo de prácticas escolares no aceptadas, como las agropecuarias.

Los testimonios dan cuenta de una vigorosa capacidad de negociación de los vecinos para incorporar a la escuela federal prácticas muy arraigadas como: dictar qué obras de acción social debía realizar la escuela, llevar a cabo las fiestas escolares en horario nocturno a fin de contar con la asistencia de los padres trabajadores, la celebración de un baile en las instalaciones escolares después del festival del día de la madre. Estas y otras transgresiones a las normas dictadas por la SEP constituyeron espacios negociados entre los maestros y la comunidad y constituyeron valiosos elementos en la ruta de la apropiación de la escuela primaria. Como producto de estas negociaciones, los vecinos cedieron frente a elementos conflictivos de las prácticas escolares. La asistencia de hombres adultos a la escuela nocturna fue constante hasta la década de 1960, mientras que la asistencia de mujeres comenzó a registrarse desde finales de la década de 1940, en ambos casos, la tarea de escolarización pasó de alfabetizadora a proveedora de estudios de primaria completa. Diversidad de elementos presentes en esta escuela ponen de relieve que la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (CHARTIER, 2003, p. 24).

A manera de conclusión

La construcción de sentidos en torno de la escuela primaria fue un proceso conflictivo, disputado y construido como producto de la negociación entre el profesorado y las comunidades locales. La SEP impulsaba un modelo de escuela laica, coeducativa, y promotora del trabajo agropecuario, mientras que las familias, la Iglesia y la empresa transnacional pugnaban por la promoción de sus propias agendas e intereses. Las escuelas rurales federales de Cerro de San Pedro configuran una esclarecedora muestra del proceso de apropiación de la escuela primaria en los espacios rurales del México posrevolucionario. Los vecinos de las localidades de tradiciones escolares consolidadas vieron en las escuelas federales la oportunidad de liberarse de los costos de la educación, aunque no necesariamente comulgaban con las ideas y prácticas promovidas desde el

proyecto educativo federal. Frente a estas evidencias, cobra sentido reiterar la afirmación de Vaughan: “la auténtica revolución cultural no se encontró en el proyecto del Estado sino en el diálogo entre Estado y sociedad que ocurrió en torno de este proyecto” (VAUGHAN, 2000, p.19).

Este acercamiento al proceso de apropiación de la escuela primaria revela los ciclos particulares en que ésta se desarrolló. Durante la fase inicial del establecimiento de las escuelas (décadas de 1920 y 1930) asistimos a un escenario de disputas y conflictos entre las comunidades locales y los centros escolares que transgredían los criterios de género, religión y trabajo. En la década de 1940 las respuestas locales se bifurcaron hacia escuelas en ruta de consolidación y otras en decadencia derivada de un persistente rechazo a los planteles locales. La contingencia económica de 1948 frenó la dinámica ascendente de la escuela de Cerro de San Pedro, permitió una paulatina pero constante consolidación de la escuela de Portezuelo y contribuyó a la clausura de las escuelas unitarias existentes. A pesar de estas circunstancias, la década de 1950 configura el cierre del ciclo de apropiación de la escuela primaria en el municipio de Cerro de San Pedro. La clausura de las pequeñas escuelas unitarias revela que las familias se habían apropiado de un modelo de “buenas escuelas”, entendidas como grandes centros escolares graduados, dinámicos y garantes de una “buena educación” para la progenie.

Durante el periodo de estudio, las comunidades locales llevaron a cabo acciones aparentemente contradictorias, ya que solicitaban escuelas y, al poco tiempo, mostraban indiferencia o rechazo hacia ellas. Sin embargo, esta forma de proceder revela que las comunidades locales no eran homogéneas, estaban constituidas por sectores de población que aspiraban a la escolarización de sus hijos mientras que otros permanecían poco interesados o contrarios al trabajo de las escuelas. El sector de familias interesado en la escolarización impulsaba la fundación de escuelas, pero no necesariamente comulgaba con el proyecto educativo federal. A pesar de ello, este sector creció y construyó un modelo de “buenas escuelas” federales a lo largo del periodo de estudio. Las autoridades educativas demandaban un mínimo de participación de las comunidades para garantizar la permanencia de las escuelas federales. En este marco, las disputas por los sentidos de la educación, las adversidades económicas y la construcción de un modelo ideal de escuela fueron causas que contribuyeron a la clausura de las pequeñas escuelas unitarias.

La apropiación de la escuela primaria en Cerro de San Pedro se construyó sobre las bases de las tradiciones escolares anteriores al proyecto educativo posrevolucionario. Las comunidades convirtieron su ideal de escuela primaria en un bien cultural de demanda generalizada como producto de un largo proceso de apropiación, disputada y negociada, y no como resultado de un mandato constitucional o una imposición “desde arriba”. La clausura de las pequeñas escuelas unitarias, la migración a centros urbanos y la permanencia de la única escuela graduada son evidencias de la apropiación de un ideal de “buenas escuelas”. Pero durante las décadas posteriores al periodo de estudio, todas

las localidades de Cerro de San Pedro volvieron a gestionar la reapertura de sus centros escolares. Algunas localidades consolidaron sus escuelas graduadas, mientras que otras contaron con escuelas de forma intermitente y establecieron finalmente sistemas de transporte para posibilitar la escolarización en escuelas primarias graduadas cercanas.

REFERENCIAS

AAT. Entrevista a Antonia Álvarez Tello (M-CSP, 1932), alumna de la EA123 CSP (1938-1941), su padre fue minero, murió en un accidente de trabajo en 1940, por René Medina Esquivel, marzo 2008 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

AMP. Entrevista a Armando Mendoza Ponce (H-CSP, 1943), alumno de la escuela rural federal Benito Juárez (1950-1957), hijo de minero, propietario del museo El Templete, por René Medina Esquivel, agosto de 2010-enero de 2011, en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGPEP, ERSLP, C3, E6, Informe sintético del inspector Emeterio Lozano, 7 de abril de 1927.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGPEP, ERSLP, C18, E23, Informe sintético de visita de inspección, 7 de octubre de 1932.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGPEP, ERSLP, C6, E14, Informe sintético de visita de inspección, inspector de la 2ª zona escolar, J. Alcázar Robledo, 5 de octubre de 1932b.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGPEP, EA123SLP, C70, E6, Oficio de la representación sindical de la sección 7 del SNTMMSRM en representación de los padres de la “colonia mexicana”, dirigido al presidente Lázaro Cárdenas, 29 de enero de 1938.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, , DGPEP, EA123SLP, C70, E6, Oficio de la representación sindical de la sección 7 del SNTMMSRM en representación de los padres de la “colonia mexicana”, dirigido al presidente Lázaro Cárdenas, 29 de enero de 1938b.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGPEP, EA123SLP, C68, E14, Oficio del superintendente de la Compañía Minera ASARCO planta San Luis, A. L. Olson, al director de educación federal en San Luis Potosí, J. Lamberto Moreno. San Luis Potosí, S. L. P.; 27 de junio de 1939.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, EA123SLP, C70, E7, Carta del profesor Salvador Varela, inspector general, a la dirección general de enseñanza primaria urbana y rural en los estados y territorios, 23 de mayo de 1940.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, EA123SLP, Caja 70, E6, Carta del inspector general de la 4ª Zona Escolar de la República al residente municipal de Cerro de San Pedro, 27 de junio de 1940b.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DGEPET, EA123SLP, C69, E1, Solicitud de fundación de una escuela Artículo 123 en Cuesta de Campa, Cerro de San Pedro, 21 de marzo de 1944.

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, ERSLP, C6, E12, Propuesta de clausura de la escuela Benito Juárez, 3 de marzo de 1964.

ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP, 1998.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. Historia cultural: entre práctica y representación, Barcelona: Gedisa, 1999.

CHARTIER, Roger. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*, Los orígenes culturales de la Revolución Francesa, Barcelona: Gedisa, 2003.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

INEGI. *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1938*. México: INEGI, 1938.

INEGI. Archivo histórico de localidades geoestadísticas (AHLG), <https://www.inegi.org.mx/app/geo2/ahl/>

KNIGHT, Alan. *La Revolución Mexicana*. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Contrarrevolución y reconstrucción, Vol. II. México: Grijalva, 1996.

LOYO, Engracia. El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992 In: PARDO, María del Carmen (coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, 1999.

MEDINA, René. *Sobrevivir en un pueblo minero*. Vida cotidiana en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí, durante la posrevolución. Tesis de maestría, México: El Colegio de San Luis, 2008. Disponible em: <http://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/598>. Acceso em 7 jun. 2022.

MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1988.

NÚÑEZ, Guillermo. Vínculo de pareja y hombría: ‘atender y mantener’ en adultos mayores del Río Sonora, México In: AMUCHÁSTEGUI, Ana e SZASZ, Ivonne (coordinadoras). *Sucede que me canso de ser hombre*. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. México: El Colegio de México, 2007. p. 141-184.

RMR. Entrevista a Raymundo Mata Ramírez (H, CSP, 1921), minero gambusino, por René Medina Esquivel, septiembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

ROCKWELL, Elsie. Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. In LEVINSON, B., FOLEY, D. and HOLLAND, D. (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person*. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: SUNY Press, USA, 1996. p. 301-324.

ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer Estado*: La educación posrevolucionaria vista desde

Tlaxcala. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-Cinvestav, 2007.

SCOTT, James C. *Los dominados y el arte de la resistencia*. Discursos ocultos. México: Era, 2000.

SPV. Entrevista a Simona Pérez Varela (M-CSP, 1920), alumna de la escuela federal semiurbana coeducativa Centenario de CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

VAUGHAN, Mary Kay. *La política cultural en la revolución*. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 2000.

Texto recibido en 31/10/2021

Texto aprobado en 12/12/2021