

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**“LOS MÁS NECESARIOS CONOCIMIENTOS PARA LUCHAR POR LA VIDA”.
ESCUELAS ARTÍCULO 123, FAMILIAS Y APROPIACIÓN EN DOS
COMUNIDADES MINERAS DE SAN LUIS POTOSÍ, 1934-1963**

TESIS QUE PRESENTA

René Medina Esquivel

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS
EN LA ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

DIRECTORAS DE TESIS:
Dra. Elsie Rockwell
Dra. Ariadna Acevedo

México, D.F.

Diciembre de 2014

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

Dedicatoria

A mi padre, René Medina Sánchez (†)
ejemplo de fortaleza, gallardía y sencillez

A mi informante y amigo, don Armando Mendoza Ponce (†)
guardián de la memoria y la dignidad de Cerro de San Pedro

Agradecimientos

Faltan palabras para agradecer al Altísimo por permitirme llegar a esta meta. Muchas adversidades se presentaron en el camino: la enfermedad y muerte de mi padre, dos cirugías, mudanzas y desencuentros; sin embargo, has sido mi fortaleza y mi paz en la tempestad. Desde lo más profundo, gracias.

A mis padres y mi familia por su amor y su apoyo incondicional. Por el ejemplo de fe y fortaleza de mi mamá Raquel y de mi papá René quien nos acompaña siempre. A mis hermanos Rogelio, Álvaro, Raymundo y Raquel por apoyarme y cuidar de mis padres en mis largas ausencias. A mi tío Juan y mi tía Gloria que me han apoyado siempre y me han animado a seguir y concluir mis metas.

A Elsie Rockwell y Ariadna Acevedo por su acompañamiento, sus cuestionamientos y sus invaluable orientaciones para el análisis y la reflexión. A los profesores que me aportaron sus conocimientos y consejos en algún momento del desarrollo de esta tesis: Cecilia Greaves, Carlos Escalante, Juan Luis Sariego, Luciano Mendes, Juan Alfonseca, Inés Dussel, Alicia Civera y Eduardo Weiss.

Al personal de apoyo del DIE-Cinvestav. Especialmente a Rosi, Maribel y Aleida, quienes me ayudaron a sortear tantos vericuetos administrativos. A los archivos por abrirme las puertas para la consulta: el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la SEP, el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí y la Hemeroteca Potosina. Al personal de estos acervos documentales que me brindó invaluable ayuda en la labor de localizar documentos: Roberto del AHSEP y Sandra Loredó del Archivo Parroquial de Cerro de San Pedro.

A las instituciones que me apoyaron para llevar a cabo este proyecto. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la Beca de Formación para mis estudios de doctorado. Al DIE-Cinvestav por abrirme las puertas de su programa de doctorado y Proporcionarme toda clase de apoyos para mis estudios y demás actividades. Al Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México por su apoyo a través del Programa de Becas para Tesis de Investigación Histórica 2013.

Mi más profundo agradecimiento para todas las personas que accedieron a brindarme su confianza y colaborar en este proyecto como informantes. Por su paciencia durante largas entrevistas y por compartir conmigo sus documentos y fotografías personales. Especialmente agradezco a don Armando Mendoza Ponce y su familia por permitirme explorar con libertad los documentos e imágenes que resguarda el museo El Templete. Gracias a don Juan Patrocinio Loredó por darme acceso a los documentos del Teniente Coronel Eusebio Loredó. Gracias a don Antonio Navarro, don José Inés, Chonita, doña Teodora, don Raymundo, doña Anita, doña Simona y tantos otros por compartirme las riquezas de sus recuerdos.

Gracias a los queridos amigos y compañeros que siempre me animaron a seguir adelante a pesar de los obstáculos: Debbie Escobar, Margarita Enriquez, Ale Vargas, Omar Almendárez, Gerardo Sánchez, Mary Contreras, Rocío Chávez, Juan José Hernández y Juan Martínez(†). Israel Ruiz, gracias por ser mi compañero de vida y mi apoyo.

Resumen

Palabras clave:

Apropiación Escolarización Escuelas Artículo 123 Familias
Comunidad minera Minería

Este trabajo de investigación ofrece una mirada a los procesos de apropiación y de transformación social en torno de la industrialización de la minería y la escolarización en dos comunidades potosinas entre 1934 y 1963. Analiza la capacidad de las familias y las comunidades mineras para apropiarse de manera creativa y negociada de la educación formal como estrategia de movilidad social y como fuente de prestigio. El Artículo 123 de la Constitución mexicana de 1917 obligó a los patrones a establecer escuelas y contribuir a la educación de los hijos de sus trabajadores. El gobierno federal obtuvo la jurisdicción sobre estas escuelas en 1934, a fin de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) velara por el cumplimiento de esas obligaciones. Sin embargo, los patrones emplearon diversas estrategias para evadir las disposiciones de la SEP. En San Luis Potosí, las escuelas Artículo 123 pertenecientes a la industria minera fueron el caso más conflictivo y prolongado de disputas con la SEP. Este estudio sobre las escuelas Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro ofrece la oportunidad de conocer cómo, después de dos décadas, durante los años cincuenta finalmente se sedimentaron algunas políticas educativas posrevolucionarias, se institucionalizaron las escuelas y se generalizó la demanda por la escuela primaria. Este estudio logra así traspasar la barrera temporal del periodo cardenista (1934-1940) que ha caracterizado a muchos trabajos de historia de la educación.

Summary

Key words:

Appropriation Schooling “Article 123” Schools Families
Mining towns Mining

This dissertation examines processes of appropriation and social transformation surrounding schooling and the industrialization of mining in two communities of San Luis Potosi, between the years of 1934 and 1963. It analyzes the ability of families and mining communities to appropriate schooling through creative negotiation with authorities as a strategy for achieving social mobility and prestige. Article 123 of the Mexican Constitution of 1917 compelled landowners and companies to establish schools and contribute in the education of their workers’ children. In 1934 the Federal Government gave jurisdiction over these schools to the Secretaria de Educacion Publica (SEP) in order to make sure owners complied with legal stipulations. Nevertheless, owners used various strategies to reduce costs and circumvent official mandates. In the case of San Luis Potosi, the most lasting and severe disputes were between the SEP and the “Article 123” schools in mining towns. The study of the cases of Morales and Cerro de San Pedro shows how, after two decades, during the 1950s aspects of the post-revolutionary educational policies were finally accepted, schools were institutionalized, and the demand for elementary education became universal. Thus, the study overcomes the time barrier of the Cardenista Period (1934-1940) that has characterized many studies of Mexican history of education.

Índice general

Índice general.....	8
Índice de cuadros y figuras	11
Introducción.....	13
Algunas consideraciones conceptuales	15
Las escuelas Artículo 123 y la historiografía de la educación.....	24
Fuentes y metodología.....	30
Dos escuelas mineras Artículo 123.....	34
Capítulo 1: Escuelas, producción y reproducción en dos comunidades mineras	38
1.1 El estado de San Luis Potosí y la minería.....	38
Territorio y configuración histórica	38
De la minería virreinal a la minería industrial	40
La industria minera y el nuevo Estado revolucionario	45
1.2 Comunidades y política empresarial	48
Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales	49
El paternalismo industrial y las acciones de la ASARCO.....	53
1.3 Saberes, producción y reproducción.....	60
La posesión de la tierra.....	60
El saber minero	62
Saberes y reproducción de las familias.....	66
El trabajo en la minería industrial	68
Los “no trabajadores”	71
1.4 Las escuelas antes de 1934.....	75
Cerro de San Pedro.....	76
Morales	79

Capítulo 2: De escuelas “de los patrones” a escuelas Artículo 123	83
2.1 La federalización posrevolucionaria	84
Federalización centralizadora	84
Reformas centralizadoras.....	86
Federalización de la enseñanza.....	88
Surgimiento de las escuelas federales Artículo 123	92
2.2 Federalización de la educación en San Luis Potosí.....	96
Escuelas rurales federales en San Luis Potosí.....	97
Escuelas federales Artículo 123 en San Luis Potosí	101
2.3 Escuelas de Cerro de San Pedro y Morales en el contexto de conflictos	112
Escuela Artículo 123 Centenario de Cerro de San Pedro.....	114
Escuela Artículo 123 “Asarco” de Morales.....	120
Aspectos conflictivos en ambas escuelas.....	125
 Capítulo 3: Familias: representaciones y sentidos de la escolarización.....	 129
3.1 Escuelas y situaciones de conflicto vinculadas con las familias.....	131
Enfrentamiento de bandos en Morales, 1937	132
Enfrentamiento en la fiesta del Día del Trabajo en Cerro de San Pedro, 1940.....	134
3.2 Familia y representaciones de género frente a la coeducación	139
Ser hombre o mujer de honor	140
El hombre proveedor	143
Las familias frente a la coeducación.....	146
3.3 Las familias y la escolarización como medio para mejorar las condiciones de vida.....	154
Escolarización y oportunidades de inserción laboral	154
Las escuelas y las condiciones materiales y sociales en que trabajaban.	157
 Capítulo 4 “Los más necesarios conocimientos”: Crecimiento y apropiación de la escuela primaria.....	 167
4.1 Dinámica de la matrícula y los “hijos de no trabajadores”	168
La escuela “Asarco” de Morales.....	171
Cisma escolar: Las escuelas Centenario y Benito Juárez de Cerro de San Pedro.....	175
Comparación con la matrícula en localidades vecinas.....	180
4.2 Las familias y apropiación de las escuelas	183
Condiciones materiales de las escuelas	185
Provisión de materiales escolares.....	187
La importancia de las fiestas cívicas y escolares	188
La enseñanza de buenos modales	195
El logro de escuelas graduadas completas	197

Capítulo 5: “Luchar por la vida”: El rumbo de las comunidades y las escuelas	
Artículo 123 en la década de 1950.....	200
5.1 Cultura minera y anhelos de nuevas formas de vida	201
Las celebraciones de la identidad minera.....	202
La precariedad del trabajo minero.....	203
5.2 Anhelos de mejores condiciones de vida través de la escuela	208
Representaciones de los anhelos de un minero.....	209
La escuela como alternativa para el mejoramiento social.....	211
5.3 Nuevos tiempos y nuevos protagonistas.....	215
El cierre de las actividades industriales de la ASARCO en Cerro de San Pedro, 1948.....	216
Desenlace de la escuela en Cerro de San Pedro.....	221
Pérdida del protagonismo de la escuela “Asarco” en Morales	225
Conclusiones.....	231
Abreviaturas, fuentes y bibliografía	242
Abreviaturas	242
Fuentes	242
Bibliografía	247

Índice de cuadros y figuras

No. 1 Mapa: Centro del estado de San Luis Potosí a finales del Siglo XIX.....	35
No. 2 Cuadro diferencia entre salario vital* y salarios mineros mínimos.....	70
No. 3 Fotografía de Cerro de San Pedro hacia 1927.....	78
No. 4“Hora del lonche”. Detalle del mural de la escuela Artículo 123 “Asarco”	82
No. 5 Cuadro de escuelas federales y alumnos en México con porcentaje de crecimiento entre 1927 y 1936.....	90
No. 6 Cuadro de número de alumnos y escuelas primarias (urbanas o semiurbanas) en el estado de San Luis Potosí con porcentaje de crecimiento entre 1927-1936	99
No. 7 Cuadro comparativo entre escuelas rurales federales y escuelas estatales en el estado de San Luis Potosí, número de escuelas y alumnos con porcentaje de crecimiento 1927-1936	100
No. 8 Mapa de fundación de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí, 1934-1938 .	105
No. 9 Cuadro de fundación y permanencia de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí por actividad económica, 1934-1940	106
No. 10 Croquis para la propuesta de fundación de la escuela Artículo 123 Centenario de Cerro de San Pedro, 1934	116
No. 11 Croquis de la Escuela Artículo 123 ASARCO en 1934.....	122
No. 12 Cuadro de salarios pagados en las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales, 1934.....	125
No. 13 Fotografía de miembros de la ACJM de Cerro de San Pedro, 1938.....	136
No. 14 Fotografía del grupo de la maestra Isabel en el atrio del templo de San Nicolás hacia 1932.....	149
No. 15 Cuadro de datos estadísticos de la escuela “Asarco” de Morales, 1943	153
No. 16 Cuadro de datos estadísticos de la escuela Centenario de Cerro de San Pedro, 1943	153
No. 17 Cuadro de relación salario diario-escolaridad de padres de familia trabajadores de la empresa ASARCO en Cerro de San Pedro entre 1937, 1939 y 1943 .	157
No. 18 Cuadro de índices de mortalidad en México y San Luis Potosí, 1900 y 1940.	161

No. 19 Cuadro de evolución de la matrícula de la escuela “Asarco” de Morales, 1924-1963	172
No. 20 Cuadro de dinámica demográfica de Cerro de San Pedro y Morales entre 1921 y 1960	175
No. 21 Cuadro de evolución de la matrícula de la escuela Centenario-Benito Juárez de Cerro de San Pedro, 1927-1963	177
No. 22 Cuadro de víctimas de accidentes de trabajo en minería y metalurgia (1939, 1940, 1948, 1953 y 1958)	204
No. 23 Cuadro de incapacidades y muertes a consecuencia de accidentes en la minería, 1939-1940	206
No. 24 Cuadro de incapacidades y muertes derivadas de enfermedades por trabajo en minas, 1939-1940	207
No. 25 Cuadro de enfermos de silicosis y por respiración de polvos nocivos, 1939-1940	208
No. 26 Gráficas de distribución de la matrícula de la escuela Artículo 123 “Asarco” de Morales en 1943 y 1962	212
No. 27 Gráficas de distribución de la matrícula en las escuelas Artículo 123 Centenario, 1943; y la escuela Federal Benito, 1962	213
No. 28 Cuadro de número de alumnos egresados de 6º Grado en la escuela Artículo 123 de Morales por género, 1943, 1949-1954	214
No. 29 Cuadro de distribución de matrícula por grupos, escuela Artículo 123 de Morales, 1962	226

Introducción

El 29 de enero de 1938, un grupo de cincuenta padres de familia de Cerro de San Pedro dirigió al presidente Lázaro Cárdenas un oficio a través del cual solicitaban la instalación de una escuela Artículo 123 en la “colonia mexicana”.¹ Los trabajadores señalaban que la falta de escuela sería un perjuicio muy grande para sus hijos “por no haber recibido en su niñez los más necesarios conocimientos para luchar por la vida”. Podemos poner en duda si efectivamente, a comienzos 1938, estos trabajadores y sus familias se habían apropiado de la escuela al grado de considerarla proveedora de los saberes fundamentales “para luchar por la vida”, o si se trataba simplemente de una retórica epistolar con que muchas comunidades solían dirigirse al poder para solicitar escuelas. A pocos kilómetros de este lugar existían escuelas federales cuya permanencia estaba en duda, debido a la escasa asistencia escolar y la indiferencia de los vecinos.² Éstos habían solicitado la fundación de las escuelas rurales en sus comunidades “por ser muy necesarias”, pero mostraban en sus prácticas cotidianas una disposición de poco interés (a veces aversión) hacia la escuela. Por el contrario, la escuela Artículo 123 Centenario, ubicada en el centro de Cerro de San Pedro, contaba con más de 300 alumnos y enfrentaba el problema de una demanda creciente de matrícula que no tenía capacidad de satisfacer.

Estas circunstancias, aparentemente contradictorias, abren multitud de interrogantes acerca de cuándo, cómo y por qué las familias y las comunidades se apropiaban de ciertas escuelas, mientras que permanecían apáticas y distantes de otras. El propósito de este trabajo es analizar los procesos de apropiación de las escuelas estudiadas y las transformaciones del sentido atribuido a ellas por parte de las familias y las comunidades. En los casos estudiados las escuelas pasaron de ser

¹ Oficio de la representación sindical de la sección 7 del SNTMMSRM y firmado por Miguel Anaya, secretario general local, y Francisco Moreno, secretario del interior, exterior y actas; en representación de los padres de la “colonia mexicana”, dirigido al presidente Lázaro Cárdenas, 29 de enero de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, p. 47.

² Me refiero a las escuelas Vicente Guerrero de Monte Caldera y José María Morelos de Cuesta de Campa. La situación de estas escuelas servirá como referente de comparación en el Capítulo 4. AHSEP, DGEPET, ERSPLP, Cuesta de Campa: C6, E14, Monte Caldera: C6, E28.

un recurso formativo requerido sólo por reducidos grupos locales, hasta convertirse en la estrategia habitual de las familias para dotar a su progenie de capitales culturales y simbólicos que les posibilitaban una mejor situación económica y social en el futuro.

Las escuelas Artículo 123 constituyen un vasto y complejo escenario de interacción entre el poder central y muy diversos poderes locales. El congreso constituyente de 1917 dispuso la creación de estas escuelas en la fracción XII del artículo 123. El texto constitucional estableció la obligación patronal de establecer y financiar escuelas para los hijos de los trabajadores, cuando las *negociaciones*³ estaban ubicadas fuera de poblaciones establecidas o cuando empleaban “un número de trabajadores mayor de cien”.⁴ Los gobiernos estatales fueron los encargados de hacer cumplir este precepto.⁵ Sin embargo, el gobierno federal obtuvo la jurisdicción sobre estas escuelas en 1934 gracias a una reforma al artículo 73 constitucional y a la *Ley Federal del Trabajo*.⁶ El ejecutivo federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), emprendió en 1934 una cruzada nacional de fundación de escuelas Artículo 123 e impuso a los patrones las obligaciones que, según su interpretación, establecía el precepto constitucional. Los patrones y otros poderes locales rechazaron esta imposición puesto que la consideraban “excesos” del poder federal. Los patrones respondieron con diversas estrategias de resistencia, a veces al margen de la ley y otras haciendo uso de ésta, para evadir los mandatos de la SEP. En el estado de San Luis Potosí, las escuelas de haciendas tuvieron una permanencia efímera, en cambio las escuelas de negociaciones industriales, particularmente las pertenecientes a la industria minera, han permanecido largo tiempo.

³ Durante el periodo de estudio, el término “negociación” designaba a los establecimientos en los que se llevaban a cabo actividades productivas de cualquier clase. Por esa razón utilizaré cursivas para establecer cuándo empleo *negociación* con el significado de “centro productivo”.

⁴ Fracción XII del artículo 123 según el texto constitucional de 1917. *Diario Oficial de la Federación*, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que Reforma la de 5 de Febrero de 1857, publicada el lunes 5 de febrero de 1917, Tomo V, Número 30.

⁵ El artículo 73 de la Constitución de 1917 estableció las facultades exclusivas del congreso federal para legislar en materias específicas como “Minería, Comercio, Instituciones de Crédito, y para establecer el Banco de Emisión Único”. Correspondía a los gobiernos de los estados legislar en materia del trabajo y velar por el cumplimiento de las leyes. Sin embargo, en 1929 una reforma a la fracción X del artículo 73 otorgó al congreso federal la facultad de legislar en materia de trabajo. *Diario Oficial de la Federación*, Ley publicada el viernes 6 de septiembre de 1929, Tomo LVI, Número 5, pp. 1-2. El cumplimiento de las leyes del trabajo siguió en manos de los gobiernos estatales.

⁶ En 1932 el gobierno federal promovió esta reforma a la fracción X del artículo 73 constitucional. Como explicaré más adelante, diversas reformas a este artículo permitieron al gobierno federal tomar paulatinamente el control de otros aspectos de la administración pública.

En el caso de las escuelas Artículo 123 intervienen dos poderosas fuerzas generalmente enfrentadas entre sí: los patrones y los sindicatos. Tanto en el caso de los planteles rurales de haciendas como en el de los planteles industriales urbanos o semiurbanos, patrones y sindicatos interactuaban de manera directa y determinante con las escuelas. La obligación patronal de pagar los sueldos de los maestros y proveer de edificio, muebles y material didáctico a las escuelas imprimía a estas relaciones una tónica peculiar de enfrentamiento entre patrones, autoridades educativas y sindicatos. Aunque las escuelas estudiadas estuvieron en el centro de estas tensiones, adquirieron un papel protagónico dentro de las comunidades mineras y contribuyeron a transformar las formas de producción y reproducción social.

Algunas consideraciones conceptuales

Entiendo a las escuelas como espacios sociales complejos, donde interactúan multitud de sujetos y poderes, cada uno de ellos con una agenda propia de intereses y propósitos. Coincido con Rockwell (2005: 28) en la concepción de las escuelas como espacios de “intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar”. La apropiación de la escuela es un proceso condicionado por las circunstancias particulares de cada caso. Dichas circunstancias no se limitan a lo que ocurre dentro de la escuela, ya que ésta es receptora de ideas y anhelos individuales y colectivos, de culturas escolares previas, de condiciones materiales del entorno, de políticas locales y luchas de poder, etc. A la vez las escuelas irradian ideas, prácticas y una cultura construida cotidianamente en la experiencia escolar. Julia (1995) y Rockwell (2005) conciben las escuelas como lugares *permeables* a los procesos sociales y culturales del entorno, de tal forma que las escuelas no pueden entenderse como centros autónomos de reproducción, sino como espacios susceptibles de cambios, donde operan multitud de procesos como la apropiación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la diferenciación, la producción y la formación cultural (Rockwell 2005: 28).

El concepto de *apropiación* es particularmente útil para abordar la relación entre prácticas culturales y procesos sociales en contextos históricos particulares. Mientras

que las teorías clásicas de socialización y reproducción se centran en la "internalización" y la "inculcación", la apropiación se puede entender siguiendo a Roger Chartier (1999: 53 y 2003), como "una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen"; para él, la *historia de las apropiaciones* requiere una reformulación que acentúe la pluralidad de empleos y de comprensiones y la libertad creadora de los agentes, puesto que la apropiación siempre "transforma, reformula y excede lo que recibe" (Chartier 2003: 24).⁷ Para Rockwell (1996 y 2005)

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (Rockwell 2005: 29).

Entiendo la *apropiación* en ese sentido, como un concepto capaz de mostrar a los actores y su capacidad creativa y transformadora de los recursos culturales, y de hacer visibles también las condiciones simbólicas y materiales que limitan la acción de los sujetos.⁸

La construcción de *sentidos* y *representaciones* involucra operaciones que se vinculan de lleno con los procesos de apropiación y resultan útiles para comprender desde y hacia dónde los sujetos interpretan los bienes culturales que proponen las escuelas. La noción de representación colectiva permite articular distintas modalidades de relación con el mundo social: las prácticas que tienden a hacer reconocer una identidad social y exhibir una manera particular de ser en el mundo; y también formas institucionalizadas y objetivadas que permiten a instancias, colectivas o individuos singulares, marcar de manera visible y prolongada la existencia de un grupo o comunidad (Chartier 1999: 56-60). Las operaciones de construcción de sentido se

⁷ Esta concepción se aparta del sentido que Foucault le otorga a "la apropiación social de los discursos" como uno de los procedimientos de sometimiento y confiscación del discurso público y de negación del acceso popular a éste. Se aleja también del sentido que la hermenéutica le confiere a la apropiación como el momento en que la "aplicación" de una configuración narrativa refigura la comprensión del lector, entendida como una experiencia fenomenológica universal y ajena a toda variación histórica (Chartier 1999: 52-53).

⁸ Rockwell (1996 y 2005) ofrece un análisis más amplio acerca de la apropiación, sus orígenes y las diferentes interpretaciones del concepto.

desprenden de condiciones y procesos concretos, de tal forma que las categorías dadas como variables “deben construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas” (Chartier 1999: 53). La naturaleza contenciosa de la apropiación y los ciclos de apropiación son connotaciones que surgen cuando se emplea este concepto para explicar la transformación de representaciones y significados culturales a lo largo del tiempo (Rockwell 1996: 30). En los casos estudiados, los sentidos atribuidos a la escuela y las representaciones colectivas se transformaron a partir de experiencias concretas y transformaciones en las prácticas cotidianas.

Los procesos de apropiación se manifiestan en los saberes y las prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela. Para de Certeau (1996), los sujetos tienen libertad como consumidores, pueden inventar la vida cotidiana y generar tácticas y estrategias para vivir en ella. Heller (1977: 22 y 239) vincula la apropiación a la utilización activa y permanente de los recursos culturales, ya que “la apropiación de las cosas, de los sistemas de usos y de instituciones no se lleva a cabo de una vez por todas, ni concluye cuando el particular llega a ser adulto; o mejor, cuanto más desarrollada y compleja es la sociedad tanto menos está concluida”. El mínimo del saber cotidiano consiste en el acervo de conocimientos que los sujetos deben interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente: “Nos referimos al conocimiento de la lengua, de los usos elementales, de los usos particulares y de las representaciones colectivas normales en su ambiente, del uso de los medios ordinarios” (Heller 1977: 317-318). Elias (1990) y Heller (1977) aportan valiosas reflexiones para comprender término *cotidiano* como la vida del hombre entero, donde participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad; donde pone en juego todos sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manuales, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías. La historia de la vida cotidiana se orienta a identificar homogeneidad; aquello que parece irrelevante porque no es excepcional sino común y habitual. La vida cotidiana nos acerca al conocimiento de los elementos de la cultura material, las formas de convivencia, los prejuicios en las relaciones sociales y las formas de vivir la sociabilidad y el sentimiento religioso (Gonzalbo 2006). La apropiación de la escolarización implica una transferencia de las familias a las escuelas como fuentes de una parte importante de los saberes “más necesarios para luchar por la vida”.

Los casos de estudio requieren de conceptos y herramientas teóricas que ayuden a explicar el funcionamiento complejo y aparentemente contradictorio de las unidades familiares. La historia de la familia ha sido una de las áreas de estudio más importantes y controvertidas en el desarrollo de la historia social. Las familias son universos complejos y dinámicos, son un tema de la vida cotidiana que se integra de lleno en la historia social.⁹ Gonzalbo señala que sociólogos e historiadores coinciden en que la familia es un agente activo del proceso de industrialización, pero apunta también que no están de acuerdo en el momento y la forma en que las unidades domésticas antiguas se convirtieron en la familia moderna: doméstica, nuclear, privada,¹⁰ centrada en los hijos y fundamentadas en lazos afectivos (Gonzalbo 2006: 271). La designación de familias, en plural, permite de entrada un reconocimiento de la diversidad de formas de organización y funcionamiento que éstas suelen tener; define la multiplicidad de relaciones e interacciones que se establecen en un núcleo doméstico en torno de una figura de autoridad y generalmente determinadas por criterios de edad y género. La designación de unidades domésticas hace referencia al funcionamiento y organización de los núcleos familiares para la producción y la obtención conjunta del sustento.

Heller (1977: 22-23 y 317-318) señala las transformaciones que acontecen cuando una sociedad tradicional se enfrenta al vertiginoso desarrollo de los medios de producción y al cambio de las relaciones sociales. Considera que cuanto más desarrollada y compleja es una sociedad, más se vuelve necesario incorporar nuevos saberes, de tal manera que ya no es suficiente con aprender el saber cotidiano tradicional transmitido en las familias por las generaciones más viejas. Mientras que la unidad familiar preindustrial funcionaba como centro de producción, la familia moderna

⁹ Anderson (1988) examina los problemas de interpretación de la historia de la familia: diversidad de formas y funciones familiares y actitudes diversas hacia las relaciones familiares; considera en su análisis la importancia del cambio demográfico y de las ideas para la configuración de la historia de la familia, así como los cambios asociados con la industrialización. Véase también Heller (1977).

¹⁰ Los conceptos teóricos de *lo público* y *lo privado* no han sido empleados en este trabajo debido a que esas premisas suponen la existencia de una frontera más o menos definida entre estos dos ámbitos. Heller (1977) señala las diferencias teóricas entre los conceptos de vida cotidiana y vida privada, aparentemente análogos; dice que la frontera entre la esfera privada y la esfera pública es un fenómeno en gran parte histórico, que se generalizó en la sociedad con la llegada del capitalismo. "El hecho es que la vida privada está en correlación con el concepto de vida pública, mientras que la cotidianidad está relacionada con lo no cotidiano". Véase Heller (1977: 100-101). En los casos de estudio no existía un espacio doméstico privado. La vida transcurría en viviendas de puertas abiertas y desprovistas de linderos que evitaran el atisbo de vecinos y transeúntes. Lavar, tender, jugar, descansar, desgranar, espulgar, etc., eran tareas que se realizaban en patios y corrales, a la vista de propios y extraños.

–nuclear, privada, centrada en los hijos y fundada en lazos afectivos (Gonzalbo 2006: 271)– adoptó como tarea fundamental la reproducción social. Sin embargo, esta transición no ha sido homogénea ni uniforme, pues subsisten prácticas de reproducción social de las familias preindustriales, que permiten la sobrevivencia y compensan la precariedad del trabajo industrial (Heller 1977: 22-23). El cambio de relaciones entre familia y trabajo requiere de elementos conceptuales que explique cómo se llevan a cabo los procesos de producción y reproducción social.

Bourdieu construyó una perspectiva analítica¹¹ que aporta elementos útiles para explicar cómo se reproducen las familias y cómo enfrentan los cambios en los modos de producción; reinventó el concepto de *capital*, que no sólo es económico, al lado de éste están los capitales cultural, social y simbólico. Las estrategias de reproducción social son un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diversas, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu 1988: 122). El término reproducción, no está restringido a producir lo mismo, implica repetir pero también transformar la estructura social, donde cada *agente* posee un margen de maniobra que se determina por factores externos y por su *habitus*.¹² Las estrategias de reproducción social dependen del volumen, la estructura y la evolución pasada del *capital*; del estado del sistema de los instrumentos de reproducción institucionalizados o no; del estado de la relación de fuerzas entre clases; de los *habitus* incorporados por los agentes sociales; y de la diversificación de las estrategias de reproducción. Las estrategias de reproducción social se definen en la familia, considerada como unidad doméstica, que funciona como *cuerpo* y como *campo*. En la familia se suscitan luchas por transformar las relaciones de fuerza que se presentan en el momento de diferenciar, por género,

¹¹ Esta perspectiva está fundada en una epistemología que supone la superación de las dicotomías, que permanecen en las ciencias sociales: objetivismo vs. subjetivismo, lo económico vs. lo no económico, teoría vs. empiria, métodos cuantitativos vs. métodos cualitativos. Véase Bourdieu (1988) y Bourdieu y Wacquant (1995).

¹² El *habitus* alude a un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales, bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción; es decir, son formas de obrar, pensar y sentir originados por la posición de una persona en la estructura social. El *campus* está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas, entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital), es el espacio social creado en torno a la valoración de hechos sociales (arte, ciencia, religión, política). El *campus* está habitado por agentes con distintos *habitus* y con *capitales* distintos que *juegan*, es decir, compiten con los recursos materiales y simbólicos que poseen; este *juego* contribuye a reproducir y transformar la estructura social (Bourdieu y Wacquant, 1995: 23).

edad y posición en la familia, las diferentes tareas asignadas en relación con la organización doméstica y las responsabilidades del “afuera” y del “adentro” del hogar (Bourdieu y Wacquant, 1995: 20-33).

El escenario de toda la actividad humana es el espacio social. En Bourdieu éste se entiende como un espacio pluridimensional de posiciones que se relaciona, en mayor o menor medida, con el espacio geográfico, definiendo acercamientos y distancias sociales.

De hecho, el espacio social se retraduce en el espacio físico, pero siempre de manera más o menos *turbia*: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta en el espacio físico apropiado en la forma de determinada relación entre la estructura espacial de la distribución de los agentes y la estructura espacial de la distribución de los bienes o servicios privados o públicos (Bourdieu et al. 1993: 120).

Esto significa que no se puede “juntar a cualquiera con cualquiera”, que no se pueden olvidar las diferencias objetivas fundamentales. Quienes se encuentran en los espacios sociales más favorecidos se ubican geográficamente donde se encuentran los bienes sociales más escasos y apreciados. “A la inversa, quienes carecen de capital son mantenidos a distancia, ya sea física o simbólicamente, de los bienes socialmente más escasos, y se los condena a codearse con las personas o bienes más indeseables y menos escasos. La falta de capital intensifica la experiencia de la finitud: encadena a un lugar” (Bourdieu et al. 1993: 122-123).

El uso de la concepción de Bourdieu en una investigación histórica requiere complementarse con conceptos que permitan profundizar en la dimensión temporal del cambio y la relación de los sujetos sociales con su entorno y patrimonio cultural. Estos nos han llevado a incorporar la perspectiva de la historia social, y en particular la aportación de E. P. Thompson. En su estudio seminal sobre la formación de la clase obrera durante la temprana industrialización en Inglaterra en el siglo XVIII (Thompson año), Thompson redefine el concepto de clase social como relación que se construye en condiciones históricas precisas. Su concepción permite entender cómo estas relaciones se construyen de manera distinta en cada momento y lugar, y cómo los sujetos involucrados echan mano de todos sus recursos culturales y redes sociales para dar sentido a sus luchas por vivir. En México, esta perspectiva ha sido desarrollada por autores como Novelo (1999), Nieto (2005) y Guadarrama (2000).

La noción de *experiencia* ocupa un papel central en mi análisis de la apropiación de las escuelas, ya que es sólo en la vivencia concreta y cotidiana donde los sujetos experimentan o no los beneficios que les ofrecen ciertos recursos culturales. Thompson desarrolló estudios y argumentaciones sobre cultura y experiencia, establece que las personas viven “su experiencia como sentimiento y lidian con esos sentimientos en la cultura, como normas, obligaciones familiares y de parentesco, como valores o (a través de formas más elaboradas) en el arte o en las convicciones religiosas” (Thompson 1981: 189). Para Thompson “la experiencia es exactamente lo que constituye la articulación entre lo cultural y lo no cultural [...]. Tal vez pudiésemos llamarlas experiencias I - la experiencia vivida- y experiencia II - la experiencia percibida” (Thompson 1984: 271). Bertucci, de Faria Filho y Taborda (2010; 45-56) analizan las posibilidades del legado thompsoniano para el estudio de los procesos de escolarización, entre otras posibilidades, establecen que el estudio de la experiencia permite relacionar estructura y proceso, puesto que la acción humana no puede desprenderse de los soportes culturales que le dan sentido, está condicionada pero no determinada por la estructura social en la que ocurre, este contexto establece condiciones para la acción humana creativa de hombres y mujeres en la historia.

Entiendo la experiencia escolar como el hecho concreto y cotidiano que resulta de la convergencia de las políticas educativas con el cúmulo de experiencias particulares y culturas que maestros y alumnos llevan consigo a las escuelas. Comparto los planteamientos de Rockwell cuando retoma las palabras de Furet y Ozouf y afirma que “la historia de las ideas sobre la escuela no es la historia de las escuelas” (Rockwell 2007:27). En cambio, el estudio de la experiencia escolar nos pone de lleno ante los complejos procesos que ocurren cotidianamente en el aula, desde los cuales los sujetos se apropian de algunas políticas escolares mientras que rechazan otras:

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel formativo [...]. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales (Rockwell y Mercado 1999:8).

La experiencia escolar está cruzada por multitud de interacciones que se suscitan en la vida cotidiana pero en el caso de las escuelas Artículo 123 las interacciones se vuelven más complejas, ya que en ellas intervienen actores e intereses que no están presentes en el resto de las escuelas federales.¹³ En este trabajo, centro mi atención en dimensiones de la experiencia escolar como: a) la selectividad y la agrupación escolar que ocurrían en torno de la coeducación, de la tendencia hacia una escuela graduada y la clasificación de los niños como hijos o no de trabajadores de la empresa minera; b) los tiempos escolares vinculados con la actividad industrial; c) el efecto extraescolar de la escolarización; y d) la apropiación de nuevas prácticas y de nuevas expectativas laborales, como resultado de la escolarización.

Por otra parte, la perspectiva de género ha hecho una importante contribución a los estudios de historia de la educación, ya que aporta elementos de análisis que permiten entender las diferencias atribuidas a hombres y mujeres como construcciones culturales, éstas les otorgaban un trato diferente en las leyes, la economía, la vida pública y el hogar.¹⁴ La mirada de género permite hacer visibles personajes y procesos que habían permanecido ignorados por la historiografía tradicional, limitada al estudio de los hombres y la vida pública. E. P. Thompson advierte cómo se ha ignorado la actuación de las mujeres en la historia:

Nos podemos encontrar con periodos enteros de la historia en los que un sexo ha sido omitido globalmente por los historiadores, ya que las mujeres no han sido casi nunca consideradas como agentes fundamentales en la vida política, militar o incluso en la económica. Si nos interesa el 'ser', la exclusión de la mujer reduce la historia a pura inutilidad (Thompson 1994:60).

Con el crecimiento de la historia social y la insistencia en examinar procesos más complejos, se han hecho visibles los espacios domésticos, la organización familiar y el

¹³ Me refiero a los antes señalados: patrones y sindicatos, lo que vincula de lleno a estas escuelas con el mundo laboral y las culturas obreras. Véase Novelo (1999), Nieto (2005) y Guadarrama (2000).

¹⁴ Las construcciones culturales que establecen las diferencias de género están tan profundamente asumidas que parecen surgidas de la naturaleza. Pierre Bourdieu llama a estas falsas apariencias *efecto de naturalización*: explica que "en una sociedad jerárquica no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales de un modo (más o menos) deformado y sobre todo enmascarado por el *efecto de naturalización* que entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo natural: así, determinadas diferencias producidas por la lógica histórica pueden parecer surgidas de la naturaleza de las cosas; eso es lo que ocurre, por ejemplo, con todas las proyecciones espaciales de la diferencia social entre los sexos (Bourdieu et al 1993: 120).

papel de la mujer en la vida pública. Pero la mirada de género no sólo hace posible descubrir a las mujeres, permite además entender mejor el papel de los hombres.¹⁵

En este trabajo de investigación, he adoptado esta mirada de género con el fin de hacer visibles diversas representaciones genéricas que yacen muchas veces ocultas en los documentos y testimonios, y que contribuyen a explicar resistencias y rechazos hacia las escuelas. El reconocimiento de las diferencias genéricas como construcciones culturales permite encontrar discursos ocultos y analizar no sólo lo que se dice, sino también lo que se calla y lo que se encubre. Tras los ritos, las anécdotas, las leyendas, las imágenes y los rumores, están ocultas creencias y prejuicios acerca de lo que significaba ser hombre o mujer.

La apropiación de las escuelas y las políticas escolares está condicionada por multitud de circunstancias, actores, culturas e intereses que se ponen en juego en la experiencia escolar. Las políticas y proyectos educativos recorren un largo e intrincado camino antes de llegar a convertirse en prácticas concretas y cotidianas dentro de las aulas. En la experiencia escolar sólo una pequeña parte de lo dispuesto por leyes y reformas en educación llega a asimilarse como elemento constitutivo del quehacer cotidiano y esta asimilación ocurre siempre refractándose en multitud de rumbos dentro de cada experiencia particular. Aun así, la incorporación de prácticas y contenidos dentro de las aulas no garantiza que las comunidades y las familias se apropien de ellos (por lo menos de la manera prevista desde el poder) y los lleven a la práctica fuera de los espacios escolares. Diversidad de factores entran en juego dentro de los procesos de negociación, rechazo o apropiación de las políticas escolares. ¿Cuándo,

¹⁵ Según Lau (2002:188), en la historia de las mujeres se discuten tres cuestiones fundamentales: el funcionamiento de lo simbólico masculino/femenino, la dicotomía naturaleza/cultura y la revalorización de conceptos centrales en la historiografía moderna. En cuanto a los estudios de género de los hombres, las discusiones se han centrado en definiciones conceptuales como *masculinidad-masculinidades* y hegemonía. El mundo académico anglosajón ha emprendido importantes estudios acerca de la masculinidad y las definiciones teóricas en torno de ella. Connell (1998 y 2003) ofrece reflexiones acerca de la pluralización del término, *masculinidades*, con la intención de dar cuenta de la diversidad, también aporta la idea de la existencia de *masculinidades hegemónicas*. Clatterbaugh (1998) apunta la necesidad de definiciones teóricas y conceptuales del término *masculinidad*. Ver también Brod y Kaufman (1994). En México y América Latina el interés por los estudios de género de los hombres se ha incrementado en años recientes, de tal forma que hoy existen trabajos que comienzan a articular un debate en torno de las perspectivas teóricas y empíricas sobre la construcción de masculinidades. Véanse los trabajos de Amuchástegui y Szasz (2007), Figueroa y Rojas (2000), Gutmann (2000), Lerner (1998) y Seidler (2000) para el caso de México; Fuller (2001) en el caso de Perú; Valdés y Olavarría (2000) y Olavarría y Moletto (2002) para Chile; y Viveros (2002) para Colombia.

cómo y por qué ciertas políticas educativas resultan ser exitosas en las comunidades donde operan las escuelas mientras que otras son ignoradas o abiertamente rechazadas? Esta es una pregunta vigente dentro de los estudios de antropología e historia de la educación.

La evidencia empírica me ha permitido construir una hipótesis en torno de los planteamientos anteriores para los casos de estudio: Los sujetos de la educación se apropian de las políticas educativas sólo cuando éstas responden a sus propias aspiraciones, cuando están en consonancia con los aprendizajes y experiencias que se adquieren más allá de la escuela, y cuando existen los medios materiales para transformarlas en experiencias concretas; sólo en estas circunstancias, las ideas y las prácticas propuestas desde la escuela permean a las familias y las comunidades. Coincido con Bertucci, de Faria Filho y Taborda (2010: 58-59) en señalar que la escuela moderna se hizo posible gracias a la confluencia de los más variados intereses políticos, culturales, económicos y sociales. Estas confluencias de intereses fueron objetivadas en acciones de escolarización, no sólo de estados, iglesias y patronos, sino también de trabajadores, maestros, alumnos y familias. La apropiación de la escuela, como antes se ha establecido, es un proceso dinámico y creativo, a través del cual los sujetos, las familias y las comunidades transforman el sentido atribuido a las escuelas y sus propias representaciones colectivas. Apropiarse de la escuela es dotarla de sentido y pertinencia dentro de la colectividad.

Las escuelas Artículo 123 y la historiografía de la educación

La atención de los estudios de historia de la educación posrevolucionaria se ha centrado en el proyecto de la educación rural promovida por la SEP entre 1921 y 1940. Puesto que los gobiernos revolucionarios emplean a la educación como medio para legitimar su posición (Rockwell 2007:16), la historia del proyecto escolar es también la de la construcción cotidiana del Estado (Joseph y Nugent 2002). Sin embargo, las interpretaciones acerca de la Revolución mexicana han establecido un debate acerca de la naturaleza y el origen del movimiento que derrocó la dictadura de Porfirio Díaz y fundó al nuevo Estado. En cada una de esas interpretaciones, la relación del proyecto

posrevolucionario de escolarización con las comunidades adquiere connotaciones propias. La Revolución mexicana entendida como un levantamiento de origen popular fue cuestionada por los estudios revisionistas, que la interpretaban como producto de una manipulación operada por los caudillos y las élites de poder (Véase Cosío Villegas 1965, Womack 1969, Gilly 1971 y Hart 1978).¹⁶ Más tarde, los estudios posrevisionistas han destacado la complejidad de los acontecimientos ocurridos durante la lucha armada y el establecimiento del nuevo Estado; también han puesto de manifiesto los múltiples poderes e intereses que intervinieron en estos procesos, así como las profundas diferencias y contradicciones entre los estudios generales y los procesos regionales documentados. Tanto en historia política como en la historia de la educación, el estudio de los procesos locales aporta nuevos elementos para el análisis e interpretación de la revolución mexicana (Véase Vaughan 2000, Rockwell 2007, Buve 1986 y 1994, Falcón 1984 y 1990, Ankerson 1994 y Martínez 1993).

El papel del Estado como monopolizador de la coacción física legítima ha sido replanteado ante evidencias que ponen de manifiesto la multitud de actores que intervienen para establecer, mantener y transformar la autoridad y el poder.¹⁷ En cuanto a la Revolución mexicana, Knight advierte que el Estado es el personaje sobre el que más se informa, lo que conlleva el riesgo de caer en la interpretación de “el Estado todopoderoso”. Este autor señala también las grandes limitaciones del Estado para implementar sus políticas: “Las políticas formales que hacían el Estado y la élite política no eran confinantes con la realidad social; las cosas cambiaron (o se negaron a cambiar) a despecho de los deseos del gobierno” (Knight (1996: 1067).¹⁸

Los casos estudiados en este trabajo muestran que los diferentes niveles y poderes del Estado mexicano no actuaron como un poder monolítico con objetivos comunes en su enfrentamiento con el poder patronal. La SEP, los poderes de los estados, las autoridades locales y las escuelas operaban con objetivos divergentes y a

¹⁶ En Rockwell (2007: 16-17) y Brachet-Márquez (1994: 35-54) se pueden consultar sucintas revisiones de las distintas interpretaciones historiográficas de la Revolución mexicana y de la construcción del nuevo estado.

¹⁷ El concepto weberiano de *Estado* es analizado y reinterpretado en Migdal (2011: 31-33) y Knight (2002: 214-220 y 2001: 180-181). Estos ejercicios de reflexión permiten dar pasos en el camino de entender al Estado como una entidad contradictoria y no sólo como “un cuerpo coherente, integrado y orientado a ciertos objetivos”, (Migdal 2011: 29).

¹⁸ Otros trabajos de Knight al respecto del estado mexicano resultan útiles para comprender las circunstancias desde las cuales se construyó el estado posrevolucionario. Véase Knight (1985, 1994, 1996, 2001 y 2002)

partir de principios que escapaban al control del poder central. Para explicar estos procesos, resultan útiles perspectivas teóricas que trascienden la imagen idealizada del Estado. Migdal (2011) plantea el enfoque de *el Estado en la sociedad*,¹⁹ según el cual:

El Estado es una entidad contradictoria que actúa contra sí misma. Entender la dominación, entonces, requiere dos niveles de análisis, uno que reconoce la dimensión corporativa y unificada del Estado –su totalidad– expresada en su imagen, y uno que desmantela esta totalidad para examinar las prácticas y alianzas reforzadoras y contradictorias de sus distintas partes. El modelo “el Estado en la sociedad” se centra en esta cualidad paradójica del Estado; requiere que los estudiosos de la dominación y el cambio vean al Estado en términos duales. (Migdal, 2011: 44).

Para Migdal, imagen y prácticas constituyen una dualidad de niveles que contribuye a explicar las inconsistencias y contradicciones del Estado, así como su interacción con otros poderes formales e informales.²⁰ Su enfoque de *el Estado en la sociedad* nos permite entender la capacidad de agencia de las familias y las comunidades en los procesos de *apropiación* de las escuelas no como una anomalía, sino como elemento constitutivo del proceso de construcción de las relaciones de poder.

Vaughan (2000) plantea que los estudios posrevisionistas se encuentran aún en ciernes y propone la *negociación* como un concepto útil para trascender “la estrecha interpretación política de una organización clientelista, impuesta desde arriba por los dirigentes del Estado que absorbió a un crédulo campesinado al vórtice de una modernidad implacable” (Vaughan 2000: 23). Las sociedades (rurales, semiurbanas o urbanas) receptoras de las políticas escolares no operaron como aliadas incondicionales de la escuela benefactora, ni como enemigos absolutos de una escuela opresora. Alfonseca (2010) establece la existencia de una sociedad rural diversa:

“Ni genérica y homogéneamente *aliada* (por efecto de las políticas corporativas y clientelares del naciente Estado), ni genérica y homogéneamente *resistente* (por causa de la repulsa ideológica generada por el embate federal a la religión). La disyuntiva

¹⁹ Este enfoque centra su atención en las interacciones conflictivas y divergentes del estado con diferentes agrupaciones de la sociedad, esta correlación de poderes intervienen para instituir, conservar y transformar las normas, políticas e instituciones que rigen la vida en sociedad. Véase Migdal (2011).

²⁰ Otros autores se han abocado a explicar la interacción de diversos poderes con el estado mexicano posrevolucionario desde enfoques diferentes. En *México: Los límites de la autonomía del estado*, Hamilton analiza la interacción del gobierno cardenista con grupos de la clase dominante, apunta cómo éstos pueden ejercer acciones de presión contra el estado o mostrar reacciones negativas, como la fuga de capitales o la negativa a invertir (Hamilton 1983). Los trabajos de Acevedo (2006), Cárdenas (2009) y Brachet-Márquez (1994) analizan la interacción del estado mexicano con movimientos y grupos populares; establecen formas en que ciertas políticas del estado han sido negociadas desde las bases sociales.

esencialmente planteada en algunos estudios revisionistas entre *reproducción* y *resistencia*, pasaba a ser superada por conceptos esencialmente vinculados con la *negociación* y el despliegue de estrategias para lograrla” (Alfonseca 2010: XXVI).

Mi trabajo de investigación evidencia la relativa capacidad del Estado para llevar a cabo sus políticas y muestra la consolidación de las escuelas federales en la década de 1950 como producto de la participación de diversos sectores sociales cuyos intereses confluyeron en los espacios estudiados; por estas razones lo ubico dentro de los estudios posrevisionistas.

La apropiación de las escuelas está sujeta a multitud de variables. La mirada de los procesos educativos a partir de los grandes lineamientos que se prescriben para las escuelas en leyes y los reglamentos aporta poco para conocer los procesos de recepción del proyecto educativo posrevolucionario. Las mediaciones que entran en juego desde la emisión de leyes, planes y programas hasta su concreción en la experiencia escolar generan multitud de formas de entender, valorar e implementar lo prescrito en la norma.

Con frecuencia, los estudios historiográficos comienzan por exponer los propósitos de la política educativa o la teoría pedagógica para luego descender a las prácticas escolares señalando qué tanto se alejan de aquéllas, pero hacerlo así deja al contexto como un telón de fondo estático y a la práctica como una mera reacción frente a ese telón, sin poder comprenderse las relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre la cultura escolar y el Estado (Civera 2008: 23).

En este trabajo centro la mirada en aquello que ocurre en las escuelas y en la relación de éstas con las comunidades, sin partir de las normas como ejes analíticos de los procesos. Si bien procedo a abordar algunas políticas escolares, esto tiene como fin develar los sentidos que éstas adquirirían en las prácticas escolares y dentro de la cultura local. Comparto los planteamientos de Alfonseca (2010) en cuanto a que el proceso de escolarización federal:

Comportó la intervención de un haz de procesos paralelos relacionados con la cultura y la sociedad locales, tan decisivos como el aspecto político que se ha tendido a privilegiar en muchas de nuestras reconstrucciones históricas, convirtiéndolo en elemento determinante del curso seguido por la política escolar. La expansión regional de la escuela rural federal dependió no sólo del heterogéneo proceso de relaciones de oposición, alianza y negociación locales

basadas en el acuerdo (o el desacuerdo) en torno al asunto del radicalismo ideológico y político impulsado por la Secretaría de Educación Pública, sino que tuvo también que ver con la resolución de diversos aspectos relacionados con la cultura local, con sus representaciones y prácticas en torno a la cultura escolar y con las relaciones micropolítica presentes en las localidades (Alfonseca 2010: XIX-XX)

Considero que uno de los aportes de mi trabajo es justamente haber trasladado su perspectiva y sus preguntas acerca de cómo las escuelas contribuyen a la construcción cotidiana del Estado y cómo *reproducen* o *rechazan* las políticas educativas dictadas desde el poder, hacia el cómo las escuelas contribuyeron a cambiar las formas de producción y reproducción, y cómo y por qué las que las familias se apropian de las escuelas como las principales proveedoras de capitales simbólicos y culturales fundamentales para la vida.

Las escuelas Artículo 123 no han sido objeto de un particular interés en el ámbito de la educación posrevolucionaria. El trabajo más significativo acerca de estos planteles escolares es un breve artículo de Loyo (1990) que los analiza como parte de la escuela rural: “Escuelas rurales ‘Artículo 123’ (1917-1940)”. Puesto que se trata de una visión muy general, escapan del análisis aspectos importantes del funcionamiento y fundación de las escuelas, así como la presencia de los sindicatos como un poder fundamental. Los sindicatos contendían en este escenario generalmente contra los patrones, pero a veces se enfrentaba también a las autoridades educativas por cuestiones ideológicas o para disputarse el control de ciertos aspectos de la vida escolar. Graves (2008: 200-203) ha dedicado un espacio al tema de las escuelas Artículo 123 desde una perspectiva nacional. Otros autores ofrecen miradas locales a la situación de estas escuelas: Rockwell (2007: 289-291) para el caso de Tlaxcala, Lewis (2005 y 2010) para Chiapas, Medina (2010, 2012) para San Luis Potosí y breves referencias de Vaughan (2000: 61, 123, 313-314) para Sonora y Puebla.

Loyo (1990) realizó su trabajo acerca de las escuelas Artículo 123 a partir de una revisión general de los expedientes escolares del AHSEP, ofrece una panorámica histórica general del origen y funcionamiento de estas escuelas tras la promulgación de la Constitución de 1917. También señala el rumbo que siguieron estas escuelas tras su

federalización desde 1934 hasta 1940 y ofrece una descripción general de su funcionamiento y de las disputas que se suscitaron entre patrones y autoridades educativas durante el cardenismo. La autora ilustra la resistencia patronal y el papel de los maestros a través de ejemplos tomados de todos los rumbos de México durante el cardenismo. Sin embargo, centra más su atención en las escuelas rurales de las haciendas, cuya existencia tendió a ser efímera. El estudio se circunscribe al periodo cardenista y concluye con estadísticas de las escuelas fundadas en México durante ese gobierno.

Mi trabajo de investigación constituye una aportación a la historia de la educación posrevolucionaria puesto que inaugura una nueva parcela temática; antes de éste, los investigadores antes referidos han ofrecido sólo miradas tangenciales a las escuelas Artículo 123. En una primera parte del desarrollo de mi proyecto realicé un análisis general acerca de todas las escuelas Artículo 123 que funcionaron en San Luis Potosí entre 1934 y 1978. A partir de este estudio he publicado algunos trabajos que dan cuenta del papel de estas escuelas en el territorio potosino (véase Medina 2010 y 2012). El análisis de los expedientes escolares, me permite afirmar que el caso de San Luis Potosí coincide, en términos generales, con los planteamientos de Loyo, pero este análisis también arroja discrepancias. La gran cruzada de fundación de escuelas Artículo 123 se llevó a cabo durante el último año de gobierno de Abelardo L. Rodríguez. A la llegada de Cárdenas al poder ya se habían fundado el 80% de las escuelas que llegaron a funcionar en México. Por lo tanto no fue durante el cardenismo cuando se dio el impulso a la fundación de escuelas Artículo 123, por el contrario ese gobierno detuvo el ímpetu fundador de escuelas Artículo 123, mantuvo una política moderada hacia los patrones y centró sus esfuerzos en mantener las escuelas ya existentes.

En lo relativo a las estrategias patronales de resistencia, he construido la hipótesis (Medina 2015) de que las disputas jurídicas fueron el recurso patronal más efectivo para combatir lo que ellos consideraban “excesos del gobierno federal”. El poder patronal se enfrentó al Estado a través de diversas estrategias con las que pretendían evadir los mandatos de la SEP. Una de las estrategias fundamentales empleadas por el poder patronal fueron los amparos que promovieron. La Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió constantes disputas entre patrones y la SEP, entre 1934 y 1956 (5ª época del *Semanario Judicial de la Federación*) emitió 124

jurisprudencias relativas a las escuelas Artículo 123. Los expedientes de estas escuelas son sumamente extensos, buena parte de ellos consiste en documentación de las disputas administrativas y legales entre empresas, autoridades educativas, sindicatos, maestros, agraristas y la Iglesia. Sin embargo eso no significó la ausencia de una actividad escolar constante y consistente.

El trabajo de Loyo (1990) pone un énfasis especial en los enfrentamientos y adversidades que los maestros de escuelas Artículo 123 tuvieron que enfrentar para echarlas a andar y mantenerlas en funcionamiento. Ciertamente las disputas entre patronos y la SEP caracterizaron a estas escuelas pero todo ello puede dejar la impresión de que permanecieron en un estado permanente de disputa, es decir, como si dentro de las aulas se hubiera vivido en la zozobra constante. Sin embargo, en el caso de San Luis Potosí, las escuelas estuvieron en el centro de constantes conflictos, aunque éstos no siempre afectaron a sus labores cotidianas.

Fuentes y metodología

Mi interés por las escuelas Artículo 123 surgió a partir de un trabajo de análisis documental de las escuelas rurales federales ubicadas al oriente de la ciudad de San Luis Potosí. La clasificación del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) me condujo al análisis de dos fondos documentales: las escuelas rurales y las escuelas Artículo 123. El análisis general de estos acervos me planteó una serie de interrogantes derivadas de las notables diferencias formales entre los expedientes de las escuelas rurales y las escuelas Artículo 123. Mientras que los expedientes de escuelas rurales promediaban unas cuarenta fojas y apenas si contenían documentación posterior a 1940, los expedientes de escuelas Artículo 123 promediaban unas 200 fojas (el expediente de Charcas tiene más de 800) y su documentación era abundante hasta la década de 1960.

Cuando comencé a construir el presente trabajo de investigación, opté por analizar la construcción del Estado posrevolucionario desde los espacios cotidianos de las escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí. Muy pronto me encontré con dos

problemas: 1) los expedientes de la mayoría de las escuelas documentaban periodos muy breves debido a la clausura de los centros escolares, principalmente en haciendas; y 2) la documentación se centraba más en las disputas administrativas y jurídicas, mientras que la labor escolar cotidiana estaba poco documentada. Las escuelas adscritas a centros de trabajo industrial tuvieron una permanencia más prolongada y las pertenecientes a la industria minera estaban más abundantemente documentadas incluso hasta comienzos de la década de 1970. Después de diversas consideraciones metodológicas y de los recursos disponibles, opté por trabajar con dos escuelas Artículo 123 cercanas a la ciudad de San Luis Potosí y pertenecientes a la industria minera: la escuela Centenario de Cerro de San Pedro y la escuela “Asarco” de Morales.

Para el periodo comprendido entre 1934 y 1945, los expedientes de estas escuelas contienen abundante documentación acerca de disputas legales y administrativas entre la SEP y la empresa ASARCO, lo que frecuentemente permite obtener valiosa información acerca de las condiciones materiales de trabajo y de elementos de la cultura escolar (Rockwell 2002). Los directores e inspectores realizaban informes de las condiciones de trabajo en las escuelas para justificar sus solicitudes de ampliación de los espacios, de dotación de materiales o de aumento del número de maestros. Sin embargo, la documentación se vuelve más escueta, a pesar de ser abundante, a medida que se definieron los criterios jurídicos²¹ y las relaciones entre la SEP y la ASARCO entraron en un punto de equilibrio. En la década de 1950 la documentación se centra en los procesos administrativos de aumento de sueldos y del número de maestros, entre muchas otras gestiones convertidas en rutina, pero ya no ofrece información acerca del funcionamiento de la escuela y de la composición del alumnado puesto que se limitan a reproducir protocolos administrativos. Sólo esporádicas situaciones coyunturales ofrecen más amplia información acerca de las escuelas y su funcionamiento.

Desde el planteamiento de este proyecto, me propuse recurrir a la historia oral, lo que resultó por demás pertinente, ya que generó fuentes para los periodos más recientes y menos documentados en los expedientes escolares. La historia oral y las historias de vida son técnicas cualitativas que se enfocan hacia el rescate de las

²¹ En Medina (2015) analizo el proceso de definición de las interpretaciones jurídicas a las leyes relativas a las escuelas Artículo 123.

experiencias subjetivas (Aceves 1996, 1997 y 1998: 207-208). Estas técnicas poseen un carácter interdisciplinario, contribuyen a descubrir y describir las relaciones de poder entre ambos sexos, y permiten analizar variedad de tópicos (Bertaux 1986, y Lau 2002). La historia oral surge como una propuesta para estudiar la historia de los grupos populares y para conocer, de “voz propia”, a los nuevos sujetos históricos (Aceves 1996:16-18); lo que permite “unificar el conocimiento científico, con la experiencia cotidiana” (Lau 2002:192). A partir de los propósitos de este proyecto, opté por recurrir a la *historia oral temática*, es decir, aquella que “tiene como propósito central el conocimiento de un problema o tema de investigación, y que se constituye como objeto de conocimiento” (Aceves 1998: 211).

La práctica de la historia oral, se apega a una metodología depurada con el fin de superar diversos problemas: la interacción con la persona entrevistada,²² las formas de operar de la memoria (Aceves 1997, Santamarina 1995: 275-280; Fernández 1997 y Jelin 2001), el análisis y la interpretación del discurso (Haidar 1998, Aceves 2004 y 1998: 235-243 y Santamarina 1995: 268-273), la construcción de un discurso histórico a partir de los testimonios (Aceves 2004 y 1996: 243-245 y Santamarina 1995: 272-274) y la búsqueda de la objetividad (Aceves 1996: 31-33, Santamarina 1995: 258-259 y Bourdieu 1993: 528-529), entre otros. Acerca de éste último, Bourdieu (1993) establece que:

El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara, en efecto, el hecho de que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los defectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen (Bourdieu 1993: 528).

A partir de las premisas anteriores y de las consideraciones metodológicas, llevé a cabo 16 entrevistas formales semidirigidas (Aceves 1998: 223) a hombres y mujeres nacidos entre 1919 y 1955.²³ Siempre que los entrevistados lo permitieron, grabé las entrevistas; en caso contrario procedí a tomar notas de las mismas.

²² Bourdieu (1993: 528-529) advierte acerca de la violencia simbólica que representa el hecho mismo de la entrevista. Véase también Santamarina (1995: 273-274) y Aceves (1997).

²³ Entrevistas realizadas a partir de un guión compuesto de preguntas abiertas que sirve como guía de la entrevista pero no cierra la posibilidad de explorar asuntos no previstos en el guión.

Una vez recopilados los testimonios, procedí a su transcripción. Realicé las cuatro fases del análisis del discurso de estos testimonios: textual, temática, interpretativa, y narrativa final.²⁴ Este procedimiento metodológico dio origen a textos que forman parte de la redacción final del trabajo. Cito textualmente los testimonios cuyo contenido resultó representativo de ciertas unidades temáticas, a fin de enriquecer la narrativa. Las referencias acerca de las entrevistas contienen los nombres de los entrevistados (sólo las iniciales en las referencias a pie de página), entre paréntesis se registran los datos de sexo (H o M), lugar y año de nacimiento; y proporciona también información acerca del periodo en que fueron (si es el caso) alumnos de las escuelas, así como sus relaciones con la minería y la comunidad. Las referencias dan cuenta además de quién llevó a cabo la entrevista, así como del lugar y la fecha de su realización.

Otros archivos formales y colecciones particulares aportaron materiales documentales y gráficos de gran utilidad para este trabajo. Entre los archivos formalmente establecidos están el Fondo Presidentes del Archivo General de la Nación (AGN), el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (AHESLP) y la Hemeroteca Potosina (HP). La escuela "Industrial Minera México" Artículo 123 de Morales me permitió el acceso a su archivo fotográfico y la digitalización del mismo. El señor Juan Patrocinio Loredó Ojeda (de Portezuelo, Cerro de San Pedro) me permitió la consulta de una colección documental de la primera mitad del siglo XX perteneciente al Teniente Coronel Eusebio Loredó, quien fue un líder revolucionario local y presidente municipal de Cerro de San Pedro. El señor Armando Mendoza Ponce (†) me brindó ampliamente su confianza y me permitió el acceso a un gran número de documentos públicos y personales, así como a la amplia colección fotográfica del museo El Templete de Cerro de San Pedro. Muchas de las personas entrevistadas me facilitaron también fotografías y documentos, como es el caso del señor Antonio Navarro Palomo, oriundo y habitante de Morales. La revisión de correspondencia personal, de imágenes y

²⁴ La fase textual, se trata de un examen profundo y completo de la fuente, de su proceso de construcción y de los instrumentos y relaciones sociales que la propiciaron. En la fase temática, se identificaron las matrices básicas, que generaron las unidades de contenido o núcleos problemáticos sobresalientes. La fase interpretativa, se ocupa de hacer las conexiones entre los puntos de partida teóricos y los hallazgos de la investigación, se correlacionan las matrices diversas y se combinan en una matriz colectiva. La última fase, tiene la finalidad de producir una serie de bloques narrativos, con subgrupos de contenidos, que sugieren una estructura de organización y presentación del texto narrativo final. Para un mayor conocimiento de este procedimiento metodológico, véanse los textos de Aceves (2004 y 1998).

documentos privados enriqueció en gran medida mi comprensión de las interpretaciones locales acerca del papel de las escuelas en las comunidades mineras.

Recurrí además a otras fuentes primarias de difusión más generalizada como el *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, el *Semanario Judicial de la Federación*, más tarde denominado *Semanario Judicial de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, y el *Diario Oficial de la Federación*. Todas estas fuentes me proporcionaron información acerca de la generación de leyes, procesos judiciales y la actuación del ejecutivo federal al respecto de las escuelas Artículo 123. La biblioteca del Palacio de Minería resultó de gran importancia ya que hizo posible consultar la revista *Engineering and Mining Journal*, órgano de difusión internacional de las grandes empresas mineras desde 1866 hasta el presente. Esta consulta me permitió localizar evidencias de las intenciones y propósitos de diversas políticas empresariales, en particular las relativas a las escuelas y la educación de los trabajadores.

Dos escuelas mineras Artículo 123

Las dos escuelas estudiadas pertenecen a comunidades mineras con marcadas diferencias entre sí. Cerro de San Pedro es una localidad dedicada a la extracción de minerales desde 1592, mientras que Morales fue establecido a finales del siglo XIX para proveer de mano de obra a una planta fundidora. Las escuelas Artículo 123 de estas localidades trabajaron en condiciones materiales y culturales notablemente favorables para la práctica cotidiana de algunas políticas escolares promovidas por la SEP, como las relativas a higiene, salud, celebración de fiestas y práctica de deportes. En la década de 1930 el Estado mexicano promovía un discurso de modernidad nacionalista pero no se encontraba en posibilidad de ofrecer a localidades como Morales y Cerro de San Pedro los servicios y la infraestructura necesarios para transitar hacia la pretendida modernidad.²⁵ Ante estas limitaciones del Estado, la

²⁵ Basta una mirada a localidades ubicadas a unos pocos kilómetros de Morales y Cerro de San Pedro. El estado mexicano tuvo la capacidad de iniciar la introducción de las infraestructuras hidráulica y eléctrica

empresa minera *American Smelting and Refining Company* (ASARCO) jugó un papel fundamental, ya que propició el establecimiento de servicios como agua potable, teléfono, electricidad y medicina; promovió la práctica de deportes y apoyó económicamente diversidad de celebraciones cívicas y religiosas.

No. 1 Mapa: Centro del estado de San Luis Potosí a finales del Siglo XIX



Fuente: García y Cubas, Miguel Ángel, *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana*, Segunda Edición Facsimilar, México, Miguel Ángel Porrúa, 1989.

Aunque la empresa minera ofreció esta diversidad de apoyos bajo la forma de obras sociales, estas políticas empresariales tenían el propósito claramente establecido de influir (controlar si era posible) en la conformación de las comunidades mineras y sus formas de producción y reproducción social, a fin de generar la mano de

hasta la década de 1970. El servicio convencional de teléfono nunca llegó a las localidades del municipio de Cerro de San Pedro y sólo penetró en localidades cercanas a Morales cuando se incorporaron a la zona urbana de la ciudad de San Luis Potosí. INEGI, *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist//ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>.

obra idónea para la actividad industrial. Más allá de las intenciones particulares, la convergencia entre intereses y aspiraciones de las comunidades mineras con algunas de las políticas escolares y con ciertos intereses empresariales generó las condiciones idóneas para transformar el papel social de las escuelas.

Las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales ocuparon un papel protagónico dentro de las comunidades mineras, ya que en pocos años se convirtieron en centros articuladores y de cohesión social, a pesar del surgimiento de conflictos y disputas por detentar el control de diferentes aspectos de la vida escolar. Alfonseca (2005: 85) apunta la necesidad de establecer criterios de cierre y sedimentación histórica para los ciclos de *apropiación* cultural como el generado por las políticas de escolarización posrevolucionaria. La apropiación de las escuelas Centenario y “Asarco” se consolidó en la década de 1950, como lo demuestran su papel protagónico institucionalizado, la configuración de una demanda universal de escuela, la sedimentación y consolidación de la cultura escolar, y la ausencia de conflictos y coyunturas que caracterizaron la primera década de su funcionamiento.

La temporalidad del proyecto 1934-1963 obedece a este ciclo de apropiación de las escuelas cuya conclusión encuentro en la pérdida del papel protagónico que mantuvieron hasta los inicios de la década de 1960. Las escuelas mantuvieron su papel protagónico dentro de las comunidades mineras mientras recibieron tanto a “hijos de trabajadores” como de “no trabajadores” de la ASARCO. Por otra parte, esta temporalidad tiene el propósito de ampliar la mirada más allá de la frontera historiográfica y conceptual que constituye periodo cardenista para los estudios de la escolarización posrevolucionaria de México.²⁶ Esta decisión plantea problemas como la falta de referentes historiográficos y de investigaciones con las cuales contrastar mis hallazgos y dialogar acerca de la consolidación del proyecto escolar posrevolucionario, del surgimiento de una demanda universal de escuela, de la sedimentación de las tensiones entre la SEP y los patrones, etc. Aun así, considero que esta mirada

²⁶ El periodo cardenista (1936-1940), sus reformas legislativas y la implementación de la educación socialista han merecido especial atención en el estudio de la educación rural (Vázquez 1969, Civera 1993, Britton 1976, Gilly 1997, Hernández 1979, Knight 1994, Loyo 1991, Lerner 1976, Quintanilla 1997, Vaughan 1990). La complejidad de este periodo ha sido motivo de múltiples interpretaciones; es un espacio temporal y temático privilegiado en los estudios de la revolución mexicana. Además del interés primordial que reviste en cardenismo, la disponibilidad de fuentes es otra razón de peso para el estudio de este periodo. Los expedientes escolares son ricos en documentación para el periodo comprendido entre 1921 y 1940. Después de este año, la documentación se vuelve escueta y escasa, lo que constituye un problema para el estudio de lo que ocurría en las escuelas después de 1940.

temporal constituye una aportación significativa en los intentos de trasponer la frontera del cardenismo.

Las evidencias muestran que, en los casos aquí estudiados, las comunidades mineras transitaron sendos procesos de apropiaron de sus escuelas Artículo 123. Las familias se apropiaron de ellas como medios efectivos para mejorar sus condiciones de vida y su prestigio en el entramado social. En la carta citada al comienzo de esta introducción, los trabajadores atribuían a la escuela el papel de proveedora de los saberes necesarios “para luchar por la vida”. En este trabajo, me propongo indagar cómo y por qué se construyó ese sentido en torno de las escuelas Centenario y “Asarco”.

Capítulo 1: Escuelas, producción y reproducción en dos comunidades mineras

1.1 *El estado de San Luis Potosí y la minería*

Territorio y configuración histórica

El estado de San Luis Potosí se caracteriza por poseer diversidad de paisajes naturales y culturales que contrastan entre sí, ya que, geográficamente, está constituido por tres zonas naturales fundamentales. El extremo oriente se conoce como zona huasteca, promedia los 500 metros sobre el nivel del mar, se caracteriza por la abundancia de bosques tropicales, de precipitaciones pluviales, de ríos y de recursos petrolíferos; y se extiende desde las llanuras costeras del golfo de México hasta las márgenes de la Sierra Madre Oriental. La zona media está formada por una gran meseta que promedia los mil metros sobre el nivel del mar, constituye una zona natural de clima lluvioso y templado y se extiende desde la Sierra Madre Oriental hasta un sistema serrano conocido como sierra de Álvarez; la riqueza natural de este territorio lo hace apto para las actividades agropecuarias a gran escala. La zona altiplano constituye la mitad del estado potosino, está conformada por una gran meseta que promedia los dos mil metros sobre el nivel del mar, posee sistemas serranos menores que alternan con extensas planicies, se caracteriza por la escasez de lluvias y ríos, por su vegetación esteparia y semidesértica, así como por la abundancia de recursos minerales.

La conformación histórica del estado es compleja ya que engloba diferentes territorios físicos y culturales cuyas trayectorias tuvieron poca relación antes de conformarse como una misma entidad federativa en 1824.²⁷ La diversidad histórica y territorial de San Luis Potosí está asociada con las características geográficas de las tres zonas antes descritas. La Huasteca es una zona cultural caracterizada por el desarrollo de grandes asentamientos humanos basados en la agricultura, los cuales fueron objeto de conquista por parte de las milicias españolas a comienzos del siglo XVI. Hernán Cortés emprendió la conquista de la Huasteca apenas concluida la toma

²⁷ La Constitución de 1924 dividió la intendencia de San Luis Potosí, que abarcaba los territorios de Tamaulipas, Nuevo León y Texas; y estableció el territorio del estado libre y soberano de San Luis Potosí, con una delimitación territorial muy semejante a la que posee actualmente. Véase INEGI (1997 47-91).

de Tenochtitlan, a finales de 1522, se adjudicó señoríos y repartió el territorio huasteco entre militares españoles bajo la figura de encomiendas. (Monroy y Calvillo 1997: 62-66). La zona media o valle de Rio Verde estaba habitada tanto por pueblos sedentarios que habitaban asentamientos menores, como por grupos nómadas y semi nómadas dedicados a la caza y la recolección. A partir de 1542, los misioneros españoles iniciaron la exploración de la zona media y establecieron misiones que contribuyeron a la asimilación de la cultura, la religión y la lengua españolas. En los años posteriores, grupos de agricultores y ganaderos siguieron las rutas de las misiones para establecerse en esta zona (Monroy y Calvillo (1997: 69-70).

La zona altiplano de San Luis Potosí es apenas el extremo sur de un extenso territorio semidesértico, que algunos historiadores han designado como Aridoamérica, y estaba habitada por una gran variedad de grupos nómadas, cazadores y recolectores. Estos grupos fueron designados por las culturas del centro de México como chichimecas o “encuerados” con el fin de distinguirlos de los grupos civilizados o “vestidos” de Mesoamérica. Los españoles adoptaron la designación genérica de chichimecas para referirse a esta extensa diversidad de grupos.²⁸ La penetración española en esta zona fue propiciada por el descubrimiento de las minas de Zacatecas en 1546, pero presentó dificultades particulares ya que este territorio carecía de asentamientos susceptibles de ser conquistados. Los chichimecas defendieron sus dominios con incursiones sorpresivas a los campamentos y asentamientos españoles, paulatinamente adoptaron estas incursiones como medio para obtener su sustento. Los españoles llamaron a este proceso la Guerra Chichimeca; consideraban a los naturales de esta zona como salvajes indómitos cuyo exterminio era necesario, sin embargo esta guerra se prolongó por más de cinco décadas sin que los españoles lograran su propósito.²⁹ Finalmente, el capitán mestizo Miguel Caldera propuso en marzo de 1590 al virrey Luis de Velasco una nueva estrategia para “pacificar” a los chichimecas a través de “regalos de paz”; obtuvo el apoyo para llevar a cabo este plan y lo aplicó exitosamente en un amplio territorio del norte de la Nueva España. Esta estrategia y la labor de los misioneros de diversas órdenes contribuyeron a alcanzar el dominio

²⁸ Se llama genéricamente “chichimecas” a muy variadas culturas seminómadas, cazadoras y recolectoras del altiplano norte mexicano. Véase: Rodríguez (1985).

²⁹ Véase Powel (1997).

español del altiplano potosino.³⁰ En medio de este convulsionado proceso, el Capitán Miguel Caldera, entre otros, fundó el pueblo español de San Luis Minas del Potosí en 1592.

De la minería virreinal a la minería industrial

San Luis Potosí centra su historia fundacional en el surgimiento de un pueblo español originado por la actividad minera que más tarde se constituyó como la ciudad capital de la que el estado toma su nombre. Este asentamiento se fundó debido al descubrimiento de grandes riquezas minerales en Cerro de San Pedro. Según la versión más aceptada, y tomando como base el acta de fundación de la ciudad, los yacimientos de oro y plata de Cerro de San Pedro fueron descubiertos en 1592.³¹ Los franciscanos habían establecido numerosas misiones en toda esta región; una de ellas se fundó en el valle al que más tarde se dio el nombre de San Luis Potosí. Los documentos recopilados por Primo Feliciano Velázquez refieren que los indios guachichiles dieron noticia de los depósitos de mineral a Fray Francisco Franco, quien lo comunicó al capitán Miguel Caldera. Un grupo de españoles, comisionados por Caldera, acudió a explorar la serranía en la que efectivamente, el 2 de marzo de 1592, encontraron grandes yacimientos de oro y plata en una escabrosa y árida cañada; dieron al lugar el nombre de Cerro del Señor San Pedro del Potosí. Debido a lo accidentado del terreno y a la escasez de agua, Caldera y otras autoridades eligieron un lugar cercano para la fundación del pueblo español de San Luis Minas del Potosí. Este asentamiento se estableció en el valle ubicado al poniente de Cerro de San Pedro, lugar con abundancia de manantiales, donde ya existía una misión franciscana.

³⁰ La “pacificación” de los chichimecas fue un proceso largo y azaroso. El capitán Miguel Caldera era mestizo, hijo de padre español y madre guachichila; durante años puso en práctica una estrategia de diplomacia con los pueblos chichimecas. En 1590 el virrey Luis de Velasco adoptó esta estrategia y puso al frente de ella al capitán Caldera. Véase Powel (1980) y Monroy y Calvillo (1997:70-81).

³¹ La obra de Primo Feliciano Velázquez recoge diferentes versiones acerca del año del descubrimiento de las minas de Cerro de San Pedro. Rafael Montejano y Aguiñaga (1955) analiza, en la obra *La fundación de San Luis Potosí, opiniones sobre su fecha*, cuatro opiniones al respecto: 1576 según Fray Luis de la Concepción, 1583 según Fray José de Arlegui, 1594 según Fray Antonio Vázquez de Espinoza y 1592 según la opinión de Fray Diego de Basalenque. También se da cuenta de las diferentes versiones acerca de la fundación de San Luis Potosí y el descubrimiento de las minas en AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, “Restitución de tierras...”, pp. 62-85.

Desde la fundación de la ciudad de San Luis Potosí, la minería fue una actividad de primera importancia. Durante el virreinato propició la fundación de asentamientos humanos por todo el altiplano potosino y ha sido un pilar de la economía del estado desde su conformación en 1824. Sin embargo la minería de la Nueva España se caracterizó por los altibajos en la producción de sus reales de minas, puesto que enfrentaba problemas como la evasión de tributos, la falta de capital, la omisión deliberada de los lineamientos técnicos prescritos en las ordenanzas de minería, la falta de inversión y el abandono de las minas por parte de los propietarios.³² La evasión de los tributos generaba una actividad clandestina en la que propietarios de minas, buscones y gambusinos participaban, de tal forma que las cifras de producción minera son altamente inciertas, tal como ocurre en el caso de Cerro de San Pedro.³³ Según Bernstein (1964) la guerra de independencia generó una contracción de la minería, pero una vez pasado el conflicto, la actividad se recuperó paulatinamente, entre otros factores, gracias a la promulgación de leyes que permitieron la inversión extranjera en 1823. El capital británico predominó durante las décadas siguientes, seguido por el alemán y el norteamericano. Sin embargo las condiciones de inestabilidad política y la falta de certeza jurídica relativa a la posesión de los fundos mineros limitaron la participación de los capitales extranjeros, de tal forma que las prácticas de explotación minera continuaron llevándose a cabo fundamentalmente a través de la fuerza humana y de animales en las labores de extracción y en las haciendas de beneficio.

Bernstein (1964) establece que el liberalismo económico se había convertido en la política del gobierno mexicano desde 1850 y que estos principios se consagraron en la Constitución de 1857. Sariego coincide en estos señalamientos:

Las leyes mineras de 1884 y 1892, los códigos más liberales en la historia de la minería mexicana, rompieron la vieja tradición de las viejas Ordenanzas de Minería, modificando el régimen de propiedad y

³² Los propietarios de minas eran propensos a las ganancias rápidas y fáciles, con frecuencia llevaban a las minas al colapso ya que no aplicaban los lineamientos técnicos destinados a evitar los derrumbes e inundaciones. Bernstein (1964: 10) señala los problemas de financiamiento de la minería novohispana: "A causa de la azarosa naturaleza de la actividad minera y el carácter inestable de los mineros, los prestamistas tenían que ser precavidos y exigentes", apunta también que los propietarios de minas solían dilapidar las enormes ganancias que obtenían durante los periodos de bonanza. El capital escaseaba a pesar del apoyo institucional del banco del avío minero. Véase Flores (2001)

³³ Bernstein (1964: 12) señala que "La cantidad de oro y plata extraída por los españoles en México nunca será conocida. La producción clandestina, el contrabando, la corrupción de funcionarios, la falsificación y destrucción de reportes, todo conspira para ensombrecer los registros". Mi traducción. Véase el caso de Cerro de San Pedro en Villalba (2007), Serrano (2008) y Ruiz (2009).

el dominio directo de la nación sobre los recursos minerales. De ello derivó que el viejo predominio de empresarios españoles, mexicanos y europeos fuera desapareciendo y en su lugar se implantara una estructura marcadamente monopólica de negociaciones mineras norteamericanas altamente integradas, presididas por la American Smelting and Refining Company (ASARCO), la Cananea Consolidated Copper Co. S. A. y la American Metal Co. S. A. (Sariego et al. 1988: 12).

La legislación mexicana en materia de minería otorgaba ventajas y privilegios especiales que la legislación norteamericana estaba lejos de conceder. Directivos norteamericanos de la Guanajuato Consolidated Mining and Milling Co. opinaban que “tanto los gobiernos locales como el federal brindan una protección especial a la minería y a todos los trabajos de mejoramiento así como a empresas dependientes de corporaciones extranjeras, con favoritismo que frecuentemente incluye la exención de impuestos, garantías de concesiones, etc.” (Sariego et al. 1988: 31).

Dadas tales facilidades y privilegios, las empresas mineras norteamericanas realizaron grandes inversiones en territorio mexicano, emprendieron un proceso de modernización de las tareas extractivas y de beneficio y establecieron en México redes ferroviarias que les permitieron conectar a los centros de extracción con las fundidoras y los centros de producción de insumos como madera, leña, carbón y chapopote. Los centros de extracción tradicionales y las haciendas de beneficio no fueron capaces de resistir la competencia de las grandes negociaciones mineras, de tal forma que tendieron a incorporarse a los nuevos mercados o a desaparecer.

El régimen porfirista puso a disposición de los inversionistas extranjeros no sólo las riquezas de subsuelo mexicano, les entregó también una mano de obra sumamente barata y poseedora de una tradición laboral minera. Además, les dio la libertad de dictar políticas laborales a voluntad y les otorgó toda clase de estímulos, exenciones y privilegios; todo ello a cambio de una pobre recaudación tributaria. Bernstein (1964) establece una periodización de la historia de la minería mexicana en la que considera que sólo a partir del porfirato se dieron las condiciones de paz, estabilidad y certeza jurídica para una profunda transformación de la actividad minera a través de la inversión extranjera y la industrialización de los procesos de extracción y beneficio

(Bernstein 1964: 8-14).³⁴ Los industriales mineros desarrollaron centros de explotación industrial donde introdujeron pequeña maquinaria e incipientes equipos destinados a incrementar la productividad y eficiencia del trabajo, también se adjudicaban la facultad de controlar lo que ocurría dentro y fuera de los espacios laborales.

Durante el porfiriato el Estado delegó muchas atribuciones de su política laboral en los empresarios extranjeros, bajo cuya iniciativa quedó la reglamentación de los sistemas de contratación y estabilidad en el trabajo, la seguridad minera, fijación de condiciones de trabajo y salarios y, en general, la determinación de las condiciones de atención a la salud, la educación y el ocio de los trabajadores mineros (Sariego et al. 1988: 15).

Los centros mineros se constituyeron en verdaderos enclaves donde las empresas poseían amplias facultades para dictar normas y controlar incluso a las autoridades locales sin la intervención de los gobiernos federal ni estatales. En cuanto a la contratación de trabajadores, predominó el régimen laboral de pago por jornal, es decir, los jornaleros se presentaban a diario en los centros de trabajo donde capataces y mayordomos los empleaban a voluntad para el trabajo de esa jornada y su correspondiente pago. Según Sariego et al. (1988), el capital extranjero impuso efectivamente este proyecto de enclave entre 1890 y 1929.

En consonancia con las políticas porfiristas, el gobierno de San Luis Potosí promovió la inversión extranjera, concedió privilegios y exenciones a los inversionistas con fundamento en las leyes sobre franquicias y exención de impuestos a capitales extranjeros (Gámez 1997, 7). En 1890 el gobierno de Carlos Diez Gutiérrez celebró un contrato con Leigh H. Rouzer, representante de Robert S. Towne, para construir con capital norteamericano “la primera hacienda Metalúrgica” en la fracción de Morales, ubicada a unos seis kilómetros al poniente de la ciudad de San Luis Potosí.³⁵ La empresa quedó constituida como Compañía Metalúrgica Mexicana (CMM). El congreso de San Luis Potosí emitió un decreto con el que otorgaba a la CMM la exención de impuestos estatales y municipales durante cincuenta años, “autorizó la ocupación de

³⁴ Villalba (2007: 153) plantea la existencia de dos momentos históricos coyunturales en que las instancias de gobierno implementaron políticas económicas, que tenían como fin la modernización de la industria minera y el impulso a los antiguos reales de minas. Estos momentos fueron: a finales del siglo XVIII con las reformas borbónicas y a finales del siglo XIX con el porfiriato.

³⁵ “Contrato celebrado entre el C. Gobernador del Estado de, General Carlos Diez Gutiérrez, y el Sr. L. H. Rouzer, como representante del Sr. Robert S. Towne para el establecimiento de un Hacienda metalúrgica en o cerca de San Luis Potosí. AHESLP, SGG, Manuscritos, 1890, legajo agosto, 1, 22 de julio de 1890.

los terrenos sin retribución y el uso de los materiales municipales o estatales que fueran necesarios para la construcción, la conservación y la explotación de la metalúrgica” (Gámez 2004: 26).³⁶ El gobierno estatal incluyó además el uso de ferrocarriles y telégrafos. La CMM emprendió un proceso de compra de terrenos aledaños al predio original, de tal forma que a finales del siglo XIX poseía más de 320 hectáreas, y continuó expandiéndose hasta los albores del siglo XX.³⁷ La CMM adquirió los derechos de explotación de las minas de Cerro de San Pedro en 1905 con el fin de proveer de minerales a la planta fundidora de Morales.³⁸

Además de la CMM, otros grandes consorcios mineros se beneficiaron de las leyes de fomento a inversiones extranjeras y operaron en San Luis Potosí con la finalidad de controlar el mercado en beneficio de los intereses norteamericanos. Gámez (1997, 2001 y 2004) ofrece un amplio análisis acerca de la forma de operar de las empresas mineras norteamericanas afinales del siglo XIX e inicios del XX en el centro y norte del estado, a propósito de la actividad de CMM establece que:

Desde que comenzó sus actividades, la CMM acaparó la producción de minerales de explotaciones del centro y norte del estado; con ello ocasionó que diversas haciendas de beneficio, tanto del centro como del norte del estado, cerraran sus actividades y despidieran al grupo de trabajadores ocupados en el beneficio de los minerales (Gámez 1997: 7-8).

Este autor señala también que la CMM se distinguió por operar bajo forma empresarial de *holding company*, “es decir, una sociedad que controla las actividades de otras por medio de la adquisición de una gran parte de las acciones” (Gámez 2004:14). Empresas como la alianza Guggenheim-ASARCO ejercieron un amplio control sobre el sector minero mexicano. Este consorcio, encabezado por la familia Guggenheim, amplió su área de influencia en 1923, puesto que se hizo del control de la CMM y constituyó la empresa minera ASARCO.³⁹

³⁶ Colección de leyes y decretos, decreto No. 51, 28 de agosto de 1890. Véase también Gámez (1997, 2001 y 2004: 25-26) y Marcossou (1949: 210)

³⁷ Gámez (2004: 25-39) ofrece un detallado panorama acerca de las exenciones y privilegios que la CMM obtuvo al establecerse en San Luis Potosí y ofrece también una relación más detallada de las adquisiciones de terrenos que esta empresa realizó.

³⁸ Durante los años siguientes los minerales extraídos de Cerro de San Pedro representaron el 80% del material procesado en la planta de Morales. Gámez (2004: 18 y 35).

³⁹ Este consorcio empresarial trabajó con la denominación ASARCO hasta 1974, cuando se “mexicanizó” (véase Sariego et al. 1988: 254) y se constituyó como Industrial Minera México, S. A. (IMMSA), hoy denominada Grupo México, el consorcio minero de más importante de México.

La industria minera y el nuevo Estado revolucionario

La industria minera mexicana resintió los efectos de la lucha armada revolucionaria iniciada en 1910.⁴⁰ Las empresas enfrentaron amenazas de saqueos, demandas laborales y escasez de combustibles y materias primas, de tal forma que se vieron obligadas a modificar ciertos métodos de producción, a ocultar sus productos y a tener que pagar por la “protección” de los rebeldes. En ocasiones, las empresas mineras tuvieron que mover sus productos a lomo de mula por miedo a los ataques de los revolucionarios, ya que el transporte ferrocarrilero enfrentaba enormes riesgos, irregularidades y suspensiones del servicio. El gobierno federal realizó esfuerzos para obligar a las empresas mineras a seguir trabajando. En 1916 el presidente Venustiano Carranza emitió un decreto en el que establecía que: “Todos los concesionarios de minas están obligados a trabajarlas, bajo pena de caducidad si paralizan sus labores por más de dos meses continuos o de tres interrumpidos durante el año”.⁴¹ Bernstein señala que el periodo más crítico para la industria minera tuvo lugar entre 1914 y 1916, ya que sus indicadores de producción llegaron a sus cifras más bajas; pero establece también que la industria minera mexicana inició su recuperación a partir de 1917.⁴²

Las luchas armadas y la inseguridad afectaron las actividades mineras del estado de San Luis Potosí, la producción de minas y fundidoras, incluso las más grandes, empezó a decrecer desde 1912. A comienzos de 1913, la fundidora de Matehuala producía sólo la mitad de lo acostumbrado, al finalizar ese año suspendió temporalmente sus actividades por lo que despidió a cientos de trabajadores.

En esa época se paralizaron también la importante fundidora de Morales, localizada en las afueras de la capital estatal, una planta de cianuración y la compañía hulera en Cedral. Cuando la lucha revolucionaria llegó a su cúspide, a mediados de 1914, la minería potosina, el núcleo de la economía estatal, quedó prácticamente paralizada. Ante la crisis, los gobernadores reaccionaron aumentando

⁴⁰ Véase Marcossón (1949).

⁴¹ Decreto del presidente Venustiano Carranza obligando a los concesionarios de minas a trabajarlas, bajo pena de caducidad, 14 de septiembre de 1916. *Boletín Minero*, vol. II, 1º de octubre de 1916. Documento consultado en Sariego et al (1988: 406-407).

⁴² “Miner’s Problems, 1910-1917” y “The recovering of Mining, 1917-1920”, en Bernstein (1964: 95-105 y 118-123).

impuestos y amenazando con revocar las concesiones a las minas que pararan por más de dos meses (Falcón 1984: 129-130).

La CMM enfrentó, además de los efectos perniciosos de la revolución, la muerte de Towne en 1916, la falta de inversión, la necesidad de introducir innovaciones tecnológicas y una baja en los precios de los metales.⁴³ La minería del estado comenzó a recuperarse después de 1917 pero la CMM mantuvo una situación de rezago de sus actividades hasta que fue adquirida por la compañía ASARCO en 1923.

La Constitución de 1917 retomó la concepción de propiedad de la nación sobre los recursos minerales en el Artículo 27 y estableció los principios de la política y los derechos laborales que debían regir las relaciones entre los patrones, los trabajadores y el Estado en el Artículo 123. Sin embargo, estos principios se vieron obstaculizados por el poder y la influencia de las grandes trasnacionales que dominaban las industrias estratégicas.⁴⁴ Desde las discusiones parlamentarias del congreso constituyente, los industriales mineros se manifestaron en contra del nuevo texto constitucional: “Prácticamente todos los aspectos del Artículo 27 fueron impugnados por el comité de los mineros como socialistas y destructores de la propiedad privada”.⁴⁵

El Artículo 123 cambió los principios que regían la relación entre patrones y trabajadores y otorgó al Estado el papel de árbitro en dichas relaciones. Este artículo alteraba los principios que rigieron la relación obrero patronal durante el porfiriato. “En un breve tiempo, el indiscutible derecho del capital para contratar y despedir, para operar o clausurar cuando el propietario lo juzga conveniente, fue contrariado por el derecho de los trabajadores a su trabajo y a un salario justo” (Bernstein 1964: 115). El desarrollo de la minería había propiciado el surgimiento de una clase obrera en las comunidades mineras establecidas en torno de las empresas. Esta clase obrera se organizó primeramente en mutualidades, después en uniones y clubes anarquistas, después de 1917, en sindicatos y por último en el SITMMSRM desde 1934. El nuevo Estado posrevolucionario logró alterar la estructura monopólica de propiedad en la industria minera hasta la época del cardenismo, ya que el gobierno limitó el tamaño de

⁴³ Esta serie de factores son analizados por diversos autores como: Marcossón (1949: 212), Bernstein (1964: 143-145, 171) y Gámez (2004: 49)

⁴⁴ El artículo 27 eliminó la concepción liberal de las leyes mineras del porfiriato ya que restableció el principio de dominio y propiedad de la nación de los bienes del subsuelo. Véase “New Taxes, New Laws and the Constitution of 1917” (Bernstein 1964: 106-117) y “Consecuencias de la Revolución en la economía minera” (Sariego et al. 1988: 54-74).

⁴⁵ Bernstein (1964: 117). Mi traducción.

las concesiones mineras, impulsó la creación de cooperativas de producción minera y creó la Comisión de Fomento Minero en 1934.

Coincidió con Sariego et al. (1988) en que el desarrollo de la minería mexicana durante el siglo XX se puede entender como la confrontación de dos proyectos antagónicos: uno del capital extranjero y otro del Estado mexicano posrevolucionario y los trabajadores mineros. Las políticas derivadas del Artículo 123 cambiaron paulatinamente la correlación de fuerzas entre el capital extranjero, el Estado y los trabajadores. Estos dos últimos intervinieron para la concreción de un proyecto nacionalista, que tenía como meta recuperar la propiedad, la administración y la explotación bajo el control de la nación y reorientar los recursos mineros del país.⁴⁶ El Estado posrevolucionario legisló y reglamentó en materia laboral y asumió gradualmente el papel de árbitro en las relaciones obrero patronales dentro de la minería.

En este contexto, se establecieron las escuelas Artículo 123 a cargo de las empresas. Las luchas entre la SEP y la ASARCO por el control de las escuelas mineras Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales se ubican en el enfrentamiento entre el proyecto de enclave de los empresarios extranjeros y el proyecto nacionalista del Estado posrevolucionario y los trabajadores mineros. Sariego et al. (1988) distingue tres periodos en la historia de la minería mexicana del siglo XX: 1º el desarrollo y crisis del proyecto extranjero de enclave (1890-1929), 2º el periodo de intervención del Estado y la defensa del proyecto de enclave (1930-1950), y 3º la mexicanización de la minería a partir de 1950 con la creciente participación de empresas paraestatales, la presencia del Estado en las comunidades mineras y la participación de capital mexicano en esta industria. El Estado mexicano combatió con relativo éxito el proyecto de enclave durante la década de 1930 pero los capitalistas extranjeros aprovecharon la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial para emprender una lucha por la defensa del proyecto de enclave. La ASARCO emprendió la clausura de sus actividades extractivas en Cerro de San Pedro en 1948 como una estrategia en defensa del proyecto empresarial de enclave. El proceso de mexicanización de la minería tuvo un éxito relativo, ya que los capitalistas extranjeros encontraron la manera de continuar detentando el control de los consorcios mineros a pesar de la obligación de contar con

⁴⁶ Véase Sariego et al. (1988: 16, 147-181).

un 51% de capital mexicano. Sin embargo los trabajadores y las comunidades mineras sí consideraron importante la mexicanización de la minería y le otorgaron un sentido de pertenencia que llegó hasta los espacios escolares. Por ejemplo, la escuela “Asarco” de Morales cambio su nombre a escuela “Industrial Minera México” en 1974.⁴⁷

A partir de 1930, el Estado mexicano posrevolucionario emprendió una política de intervención en la industria minera que tenía como fin obtener el control sobre las políticas tributarias, económicas y laborales hasta entonces dictadas y controladas por las empresas trasnacionales. Sin embargo, este no fue un proceso lineal, ya que el capital privado aprovecho toda clase de coyunturas para restablecer su dominio sobre las políticas de la actividad minera. Las disputas por el control de las políticas laborales se manifestaron constantemente en las escuelas Artículo 123 y las comunidades mineras estudiadas.

1.2 Comunidades y política empresarial

Las comunidades de Morales y Cerro de San Pedro compartían rasgos característicos de los centros mineros pero estaban vinculadas con tradiciones laborales muy distintas, ya que fueron producto de configuraciones históricas muy diferentes. Entre otros factores, las tradiciones sociales y laborales de cada una de estas comunidades contribuyeron a establecer actitudes de mayor o menor aceptación ante las empresas mineras y las políticas del Estado durante el periodo de estudio. La industria minera se caracterizó por poner en práctica principios del paternalismo industrial, es decir por procurar el control de diversos aspectos de la vida social y cultural dentro de las comunidades mineras bajo la forma de obras sociales. Cerro de San Pedro y Morales fueron objeto de una gran transformación social y material debida a la operación de la empresa ASARCO. Sin embargo las evidencias de los casos estudiados muestran que que estas prácticas empresariales estaban al servicio de sus propias políticas e intereses, ya que tenían como fin contribuir a la formación de los obreros ideales para el trabajo industrial y mantener el control de las comunidades mineras como enclaves libres de la intervención del Estado.

⁴⁷ Oficio de notificación de cambio de nombre de la escuela a Artículo 123 Industrial Minera México AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, p. 24.

En el apartado anterior, he abordado el asunto de la fundación de Cerro de San Pedro y Morales en el contexto de la historia de la minería en San Luis Potosí. En seguida haré nuevamente referencia a estos hechos históricos ahora con la finalidad de establecer características de las configuraciones sociales, los saberes y las tradiciones laborales de cada comunidad.

Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales

La comunidad minera de Cerro de San Pedro se constituyó con las familias de gambusinos y buscones que permanecían asentados en el lugar a pesar de los altibajos de la actividad minera formal; estos mineros desarrollaban una actividad furtiva de extracción y beneficio que evadía a autoridades y tributos. Este real de minas fue fundado en 1592 como un centro de extracción de oro y plata pero diversas crónicas y documentos señalan que sus minas quedaron arruinadas en muy poco tiempo, que las familias ricas emigraron y que los mineros pobres y sus familias vivían de la minería furtiva.⁴⁸ En 1760, el cura de Cerro de San Pedro informaba que este lugar antes “fue habitado por familias limpias y decentes” y que por esos años se encontraba en ruina y miseria pero, a pesar de todo, la gente se mantenía y “no dejaban de sacar su plata y su oro”. El cura señalaba que las minas se encontraban en casi absoluto abandono,

Por fiarlas los dueños a los mismos operarios a partido, de que resulta que por sacar éstos con más brevedad el que les toca y sin temor de ser visitados, con la experiencia de no practicarse esto muchos años ha, imposibilitan los caminos dejando en ellos mucha piedra de la que no esperan fruto. Y aconteciendo muchas veces, tapar y ocultar labores utilísimas por la esperanza de lograr después solos los frutos, cuando ya los amos hayan dejado –como acontecidas minas por juzgarlas de ninguna utilidad. Ello es, señor, que no

⁴⁸ A pesar de altibajos en la producción minera formal, diversos testimonios dan cuenta de numerosas familias pobres asentadas en el lugar que llevaban a cabo una actividad permanente de extracción y beneficio al margen de la ley y una consecuente evasión fiscal. Bernstein (1964: 12) señala que en la Nueva España “la producción clandestina, el contrabando, la corrupción de funcionarios, la falsificación y destrucción de reportes” fue una constante dentro de la actividad minera, Mi traducción. La ruina de la actividad minera formal y la práctica de actividades mineras furtivas han sido objeto de diversos estudios para el caso de Cerro de San Pedro: Ruiz (2009) analiza el deterioro de la actividad minera formal durante las cuatro primeras décadas posteriores a la fundación de este real de minas. Villalba (2007) estudia los factores que contribuyeron al deterioro de la actividad minera formal. Serrano (2008) explora la actividad de contrabando y evasión fiscal que se practicó durante la primera mitad del siglo XVIII.

hay aquí, especialmente en este curato, otro ejercicio, comercio, busca o utilidad si no es el de la minería.⁴⁹

El informe refleja una estructura social que se mantenía con una notable emancipación del control gubernamental. Los mineros pobres evadían los tributos y practicaban una disimulada complicidad con los dueños de las minas pues solían trabajarlas a partido.⁵⁰ Sin embargo, existían constantes conflictos que amenazaban este furtivo equilibrio. Las grandes empresas de extracción, los reclamos de los dueños ante las sospechas de hallazgos ocultos, la introducción de medidas de control gubernamental y, sobre todo, los conflictos por la posesión de las minas y las tierras, generaron grandes tensiones que tuvieron su más alta expresión en los levantamientos de 1767.⁵¹

En Cerro de San Pedro, el sistema furtivo de producción minera alternó con medianas empresas formales de extracción y se mantuvo hasta finales del siglo XX, aunque las transformaciones del mercado minero a finales del siglo XIX sí alteraron su antiguo funcionamiento. La comunidad minera integrada por las familias de gambusinos y buscones se mantuvo como una población estable a pesar de los altibajos de la minería formal y las consecuentes fluctuaciones demográficas. Los empresarios mineros se quejaban de la falta de mano de obra, ya que los mineros locales no solían contratarse en las empresas de extracción, de tal forma que requerían de la migración de contingentes de trabajadores, a veces acompañados de sus familias. Con el surgimiento de la minería industrial y la paulatina desaparición de las haciendas de beneficio, los buscones de Cerro de San Pedro se vieron en la necesidad de vender los minerales que extraían a la fundidora de Morales. Los grandes proyectos industriales de la CMM en 1905 y de la ASARCO en 1923 en Cerro de San Pedro alteraron la tradición productiva de buscones y gambusinos habituados a

⁴⁹ El presbítero Juan José Leonel del Vivero rindió este informe para el obispado de Michoacán, informaba que el curato estaba habitado por unos dos mil vecinos, distribuidos entre los reales de Cerro de San Pedro y Monte Caldera, dos medianas haciendas y algunos ranchos. Véase Mazín (1986).

⁵⁰ El trabajo a partido consistía en un convenio entre el dueño de la mina y un buscón o grupo de ellos. Se les permitía trabajar por cuenta propia y con sus propios recursos en la mina, a cambio el dueño recibía una porción del mineral extraído, la porción podía variar entre la mitad o un tercio de las ganancias. Además del trabajo a partido, los mineros pobres llevaban a cabo prácticas como ocultar hallazgos de minerales para quedarse con las ganancias y bloquear caminos para dificultar el tránsito y las visitas de la autoridad.

⁵¹ Siete años después de la realización de este informe, se suscitaron los levantamientos populares que pusieron en entredicho la autoridad real y mantuvieron el control de diversas zonas del centro de la Nueva España por algunas semanas. Véase Castro (1996: 120-140). En el caso de Cerro de San Pedro, los serranos formaron un gobierno autónomo presidido por José Patricio Alanís, quien fue proclamado rey del nuevo orden establecido por los insurrectos.

alternar con las medianas empresas. Los grandes proyectos industriales operaban con un margen mayor de control y tenían como propósito la adquisición de la totalidad de los fondos mineros con el fin de evitar la extracción furtiva.

La conformación social de Morales se ubica de lleno en el desarrollo de la minería industrial de finales del siglo XIX y el consecuente surgimiento del proletariado minero. El gobierno del estado estableció a Morales como asentamiento con el fin de proveer de mano de obra a la “primera hacienda metalúrgica” de San Luis Potosí, de tal forma que recibió una intensa migración de trabajadores y familias que llegaban en busca de oportunidades laborales en la fundición industrial.⁵² La mayoría de los migrantes había trabajado previamente en fundiciones y en las haciendas de beneficio que aún perduraban. Sariego et al. (1988) hace una clasificación de los centros mineros según la cual Cerro de San Pedro corresponde a las “poblaciones de pequeña y mediana minería” trabajadas por pequeñas empresas y gambusinos, mientras que Morales posee muchas características de los “enclaves mineros” ya que se originó como un verdadero polo de migraciones mineras a causa de un proyecto industrial de gran envergadura.⁵³ Sin embargo, Morales no se encontraba en la situación de aislamiento y lejanía que permitía a las empresas mineras el control casi absoluto de las comunidades mineras o enclaves. La fracción de Morales era una localidad ubicada en la margen norte del río Santiago, a unos seis kilómetros al poniente de la ciudad de San Luis Potosí. “Ésta se formó donde existía desde muy antiguo un rancho, conocido ya con el nombre de Morales a fines del siglo XVIII. [...] En 1889 se trazaron las calles y plaza del asentamiento humano que se iniciaba a formar, incluyendo la capilla” (Montejano 2006: 152). Es decir, la ASARCO no tuvo el control sobre el trazo, el gobierno y la organización de Morales; ya que esta localidad se encontraba próxima a la capital, estaba bien comunicada y se mantuvo siempre bajo el control de las autoridades municipales.

A partir de 1905, Morales y Cerro de San Pedro quedaron integrados como partes de un mismo sistema productivo dentro del complejo industrial de la CMM de Robert Towne. La planta fundidora de Morales se integraba con la zona de extracción de Cerro de San Pedro a través de otra compañía perteneciente a Towne: la Potosí &

⁵² La Compañía Metalúrgica Mexicana (CMM) se estableció en Morales en 1890. Véase Bernstein (1964: 61), Gámez (1997: 9, 2001 y 2004:25-26) y Marcossou (1949: 210).

⁵³ Sariego et al. (1988: 100-122) analiza la configuración y desarrollo de las localidades mineras en su relación con las empresas en “La comunidad minera”.

Río Verde Railroad Co. Gámez (2004: 40). Sus líneas ferroviarias estaban conectadas con la planta fundidora al poniente de la ciudad y hacia el oriente ascendían a la sierra de Álvarez con el fin de transportar leña, madera y carbón necesarios para las actividades industriales. Otra compañía de Towner, la Álvarez Land & Timber Company, abastecía a la CMM de estos suministros (Hoffman 1949: 28). Este ferrocarril recibía el nombre de El Piojito y tenía un ramal en el kilómetro 14 que iba a Cerro de San Pedro. Esta compañía ferroviaria estaba conectada con las líneas nacionales de ferrocarriles hacia el golfo, la capital, el centro y norte de México. De esta manera, las empresas de Towner tenían asegurado el suministro de minerales y combustible necesarios para el funcionamiento de la planta de Morales, así como la posibilidad de realizar intercambios comerciales dentro y fuera del país. Las comunidades mineras de Morales y Cerro de San Pedro mantuvieron una fuerte interrelación económica y un constante intercambio social.

En 1923 el consorcio Guggenheim-ASARCO obtuvo el control de la CMM e inició un proceso de modernización de su planta industrial, además puso en práctica esta política de adquisición de acciones y control de empresas menores o *holding companies* por todo el norte y centro de México.⁵⁴ Como he señalado en el apartado anterior, la CMM de Towner había enfrentado dificultades económicas y operativas internas además de la contracción económica que generó la revolución de tal forma que su actividad económica alcanzó un mínimo de operación a comienzos de la década de 1920. La falta de trabajo causó un proceso migratorio, de tal forma que Cerro de San Pedro disminuyó su número de habitantes de 2,202 en 1910 a 619 en 1921, por su parte Morales había mantenido una población que promediaba los 2000 habitantes antes de la revolución pero en 1921 contaba con 791 habitantes.⁵⁵ A partir de 1923, la ASARCO reabrió una creciente oferta laboral en la industria minera e introdujo por primera vez en sus instalaciones sistemas de electrificación, agua potable, teléfono y drenaje, de tal forma que Cerro de San Pedro y Morales estuvieron en posibilidad de contar con esos servicios y vivieron una nueva etapa de crecimiento demográfico. Sin embargo la empresa puso estos y otros servicios a disposición de las

⁵⁴ Véase "Foreign Investments, 1920-1933" en Bernstein (1964: 143-147).

⁵⁵ INEGI, *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist/ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>.

comunidades mineras en la medida y las condiciones que dictaban sus propias políticas e intereses.

El paternalismo industrial y las acciones de la ASARCO

Las políticas empresariales de los grandes industriales mineros daban una importancia central al establecimiento de diversos servicios entre los que destacan hospitales y escuelas. Los empresarios mineros consideraban que el establecimiento de escuelas contribuía a formar a hombres aptos para el trabajo y que la introducción de la medicina moderna redundaría en la generación de hombres y mujeres más aptas para las tareas de producción y reproducción social. La revista *Engineering and Mining Journal* (E&MJ) ofrece la posibilidad de conocer diversos aspectos de la actividad minera industrial, entre ellas las políticas laborales de las empresas y las finalidades con que se ponían en práctica.⁵⁶ Las políticas educativas del Estado mexicano posrevolucionario coincidían con estas políticas empresariales en propósitos como: generar hombres y mujeres más sanas, vigorosas y disciplinadas a través de la educación, la higiene, la medicina moderna, el combate al alcoholismo y el deporte. Sin embargo, durante el periodo de estudio los consorcios trasnacionales y el Estado mexicano lucharon por hacer prevalecer sus respectivos proyectos para el desarrollo de la actividad minera. La ASARCO estableció infraestructura y servicios en Cerro de San Pedro y Morales como parte de sus políticas empresariales pero operó siempre en pos de sus intereses particulares.

El paternalismo industrial consistió en una estrategia patronal de intervención y control de la vida de sus trabajadores más allá del ámbito laboral. Sierra (1990) plantea que desde mediados del siglo XIX un segmento importante de los patrones capitalistas implementó estrategias para “intervenir tenaz y duraderamente en la vida –y no sólo en el trabajo– de los obreros, de sus obreros” (Sierra, 1990: 3), todo ello con el fin de educar a sus trabajadores y formar a las nuevas generaciones de obreros de acuerdo con un modelo ideal para los patrones. Estos empresarios llevaban a cabo obras

⁵⁶ La revista *Engineering and Mining Journal* es una publicación que fue creada en 1866 por industriales mineros norteamericanos, tenía la finalidad de ser un espacio de intercambio y difusión de asuntos técnicos, económicos, sociales y políticos relativos a la actividad minera industrial en todo el mundo. La revista se sigue publicando actualmente. McGraw-Hill, *Engineering and Mining Journal. Mining's Dynamic Age. Centennial Issue 1866-1966*, Mc Graw-Hill Publications, New York, 1966.

sociales como construcción de viviendas por iniciativa empresarial, almacenes patronales, economatos y cooperativas, escuelas, templos, orfeones y círculos obreros, entre muchas otras. A través de estas obras lograban influir sobre los obreros y sus familias, así como propagar su ideología.

A comienzos del siglo XX, los empresarios mineros solían establecer escuelas tanto para los trabajadores como para sus hijos. Todo buen centro industrial de extracción minera contaba con una escuela además de otros servicios provistos por las empresas. Una nota de 1918 publicada en la E&MJ daba a conocer una serie de medidas que se tomaron en plantas siderúrgicas de los Estados Unidos para mejorar el desempeño de los trabajadores nacidos en el extranjero. Una de las medidas más importantes fue la creación de escuelas nocturnas para trabajadores. Este proyecto atribuía a la escuela no sólo la función de transmitir conocimientos, sino que le daba la tarea de inculcar el patriotismo y “americanizar” a los trabajadores.

El comité ha organizado también una serie de reuniones de ‘nacionalidad’, en la que los superintendentes de la planta y los funcionarios locales atienden a los hombres y hacen hincapié en la importancia de la escuela nocturna, de los trámites de naturalización y de la americanización. Tras un año de esfuerzos para educar a los trabajadores nacidos en el extranjero, el comité señala que, además de preparar a los hombres para la ciudadanía, el trabajo tiene resultados beneficiosos en las plantas. Se ahorra tiempo dando órdenes e instrucciones de trabajo, además coadyuva a una mayor seguridad debido a que enseña a los hombres a leer señalamientos y a entender el trabajo; hace las órdenes más explícitas; disipa la insatisfacción de los hombres, y reduce la rotación de personal.⁵⁷

Dada la importancia que las empresas daban al proyecto de formación a través de la escuela, los altos mandos de las empresas y los supervisores participaban impartiendo ellos mismos clases, alentando y apoyando a los trabajadores para asistir a dicha escuela.

Los empresarios mineros también veían a las escuelas para hijos de sus trabajadores como centros formadores de buenos obreros pero además consideraban que la creación de escuelas para estos niños era una contribución moral a la sociedad ya que con ello ayudaban a generar mejores hombres, mujeres y ciudadanos. En 1918, un industrial minero puso a consideración de sus homólogos sus ideas acerca del

⁵⁷ “Americanization in Steel Plants”, *Engineering and Mining Journal*, vol. 105, No. 8, 23 de febrero de 1918, p. 389. Mi traducción.

alcance de las responsabilidades de los empresarios para con los hijos e hijas de trabajadores que vivían en los campos mineros. Según el texto “Bienestar en los centros mineros y la generación futura”, era responsabilidad de los empresarios la formación y la recreación de los trabajadores y sus familias más allá de los espacios laborales, la creación de verdaderos centros de bienestar en los campos mineros, la provisión de una buena educación para los niños y niñas, la dotación de infraestructura para la recreación, el deporte y el arte en los centros mineros.⁵⁸ Las ideas expuestas en este texto dejan claro que los principios del paternalismo industrial continuaban vigentes en 1918 por lo menos en sectores de la industria minera. Las compañías asumían una cierta responsabilidad por el bienestar dentro de los campos mineros pero también se adjudicaban el derecho de mantener el control sobre las obras sociales que realizaban en beneficio de sus comunidades mineras. Sin embargo, la Constitución de 1917 trajo consigo cambios en las políticas, económicas, laborales y educativas que contribuyeron a una creciente disputa entre el Estado mexicano y el capital extranjero.

Los empresarios mineros consideraban el crecimiento de los derechos laborales, la organización de sindicatos y particularmente la proliferación de huelgas como prácticas perniciosas y capaces de corromper a los mejores trabajadores. Entre las élites empresariales y directivas de la industria minera circulaban testimonios acerca de los efectos corruptores de las huelgas. El relato siguiente está ubicado en una explotación minera de Arizona, fue publicado en 1917 en la revista *Engineering and Mining Journal* (E&MJ):

Existe el caso de un ademador⁵⁹ mexicano quien, hasta la huelga de 1915 había sido un buen trabajador. Desde su reinstalación tras la huelga, mostró una actitud más rebelde, no obedecía las órdenes de sus jefes y continuamente haraganeaba. La mala actitud de Simón fue sobrellevada por su primer jefe, hasta la primera oportunidad que tuvo para transferirlo a otra parte de la mina.⁶⁰

⁵⁸ “Mining-Camp Welfare and The Future Generation”. Nevada City, California, 18 de mayo de 1918. *Engineering and Mining Journal*, Vol. 105, 1918, 1 de septiembre de 1918, p.1131. Mi traducción.

⁵⁹ Trabajador minero que se dedica a colocar ademes. “Ademe 2. m. Ingen. Cubierta o forro de madera con que se aseguran y resguardan los tiros, pilares y otras obras en los trabajos subterráneos”, Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drae/>.

⁶⁰ “Strike Conditions in Arizona”, *Engineering and Mining Journal*, vol. 104, No. 3, 21 de Julio de 1917, p. 136. Mi traducción.

Según el relato, este trabajador fue transferido a cuatro distintos jefes, quienes pronto solicitaron su transferencia debido a la holgazanería y la intemperancia de carácter del obrero. Finalmente la empresa suspendió a Simón por dos semanas debido al incumplimiento flagrante de órdenes, pero éste acudió al comité de quejas y amenazó con movilizar a los otros trabajadores para levantarse en huelga, como efectivamente ocurrió. Todas las actividades de la planta quedaron suspendidas por dos semanas hasta que el conciliador federal del trabajo visitó el lugar, apoyó la decisión de la empresa e instó a los 2500 huelguistas a volver al trabajo.

Este relato proporciona elementos para conocer la interpretación de los industriales mineros acerca del crecimiento de prácticas como el sindicalismo y la huelga. Es poco probable que Simón haya poseído efectivamente tan extraordinarios dotes de liderazgo como para llevar a la huelga a más de 2500 trabajadores de diversas nacionalidades por el solo hecho de su conflicto personal con la empresa. Es más probable que hayan existido otros conflictos latentes en este espacio laboral cuando ocurrieron las desavenencias entre Simón y sus jefes. En todo caso, los empresarios mineros dejaron en este relato su propia representación del sindicalismo y la huelga, para ellos, las luchas obreras en pos de reivindicaciones laborales eran un movimiento corruptor de los buenos trabajadores.

Los empresarios mineros expresaban además una particular desconfianza al respecto de las capacidades de los trabajadores mexicanos para la disciplina y el trabajo industrial; consideraban que, entre el universo de trabajadores de origen estadounidense y europeo, los mexicanos se caracterizaban por la falta de vigor y disciplina y por una propensión particular a generar conflictos y paros. Sariego señala también esta desconfianza como “un tema reincidente y casi obsesivo de la literatura patronal de la época” (Sariego et al. 1988:91). No es casual que el relato anterior tomara el caso de un trabajador mexicano. De acuerdo con lo referido en el citado texto, constantes huelgas derivadas de insignificantes demandas surgieron tras la huelga de 1915:

Nuestros trabajadores son mayormente de origen mexicano, español e italiano, desde la huelga de 1915 han estado fuertemente sindicalizados. Su idea de sindicalismo es que todo les debe ser favorable. [...] Las pequeñas huelgas han sido particularmente numerosas en el caso de los mexicanos, tanto así que el término

“huelguines” (strikitos) se ha vuelto común en este distrito para referirse a ellos.⁶¹

El manual para ingenieros de minas de E. K. Judd, publicado en 1927 en Nueva York (Judd, 1927) establecía las características de los trabajadores mexicanos y daba una serie de recomendaciones para obtener el más alto rendimiento de esa reacia mano de obra. El texto tipificaba el carácter del mexicano como poco vigoroso y de escasa disciplina, afecto a la bebida y a las fiestas.

Las principales deficiencias del trabajador mexicano son: a) ineficiencia causada por la débil vitalidad, la falta de condiciones higiénicas, la propensión al licor, clima caluroso y la altitud de ciertas poblaciones; b) La insistencia en observar numerosas fiestas patronales. Mientras un minero mexicano puede cargar enormes pesos sobre sus espaldas, a menudo es ineficiente como perforista, cochero o palero y normalmente es inexperto como mecánico.⁶²

En el mismo texto, el autor recomendaba una serie de medidas como establecimiento de largas jornadas de trabajo, pago de bajos salarios por tareas concretas, evitar la existencia de expendios de licores en las inmediaciones de los centros de trabajo, fomento de deportes y mejora de las condiciones sanitarias en las viviendas de los trabajadores.

Tras la promulgación de la Constitución de 1917, las compañías mineras extranjeras veían con desconfianza el rumbo que tomaba la política laboral mexicana, esperaban llegar a arreglos para pasar por alto las nuevas leyes y continuar con la situación de dominio que hasta entonces habían mantenido sobre la industria minera:

Si el presidente Carranza es sincero en su deseo manifiesto de un arreglo justo y amistoso con los propietarios extranjeros de fondos petroleros y minas, y si él está realmente en posición de “hacer buenas” sus promesas, dice *The Evening Sun* del 8 de febrero, sería una situación excelente, especialmente para México.⁶³

En abril de 1922 la E&MJ publicó un análisis de la nueva situación legal de la industria minera norteamericana en México, advertía acerca de la nueva política de propiedad y

⁶¹ “Strike Conditions in Arizona”, *Engineering and Mining Journal*, vol. 104, No. 3, 21 de Julio de 1917, p. 136. Mi traducción.

⁶² Judd, E. K. (1927) “Wages and Welfare”, en Robert Peele (ed.), *Mining Engineer’s Handbook*, New York, pp. 1536-1537. Traducción de Sariego et al- (1988: 91). Al respecto véase también Bernstein (1964: 84-85).

⁶³ “The situation in Mexican Affairs”, en *Engineering and Mining Journal*, vol. 107, No. 7, 15 de febrero de 1919, p. 330. Mi traducción.

las limitaciones para la posesión de tierras dictadas para los extranjeros.⁶⁴ En diversos momentos y foros, los empresarios mineros expresaban abiertamente su rechazo a ciertas políticas laborales mexicanas consideradas por ellos como “bolcheviques”.

En septiembre de 1922, la revista E&MJ publicó una extensa editorial en la que analizaba los rumbos que la política laboral mexicana estaba tomando durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924). La editorial expresaba entre sus conclusiones que:

Hasta hace muy poco, el estado de Chihuahua había estado completamente libre de socialismo violento y de manifestaciones de doctrinas bolcheviques. Sin embargo, sólo en tiempos tan recientes como el 1o de Agosto, dos semanas antes de la fecha en que entró en vigor la nueva ley, por primera vez, en dos de las más grandes ciudades del estado, las banderas rojinegras fueron desplegadas a la cabeza de grandes manifestaciones. El presagio es siniestro.⁶⁵

Una nueva ley del trabajo recién había entrado en vigor el 15 de agosto de 1922 en el estado de Chihuahua. A partir de esta ley, la revista planteaba una serie de consideraciones acerca del Artículo 123 constitucional y la orientación de la política laboral mexicana.

En 1923, las inversiones de la ASARCO en Cerro de San Pedro y Morales fueron producto de una confianza tácita en la viabilidad de sus negocios y la certeza de importantes ganancias. Aunque los empresarios mineros manifestaban desconfianza ante los cambios en la política del Estado mexicano, en realidad consideraban a México como un espacio apto para realizar negocios durante la década de 1920. Los grandes consorcios norteamericanos como la ASARCO emprendieron un enorme proceso expansivo por todo México y consolidaron su dominio sobre este mercado.⁶⁶

En Cerro de San Pedro y Morales, la ASARCO ocupó el papel de proveedora de servicios, que formalmente le correspondía al Estado. En ninguna de estas dos localidades se dieron las condiciones de lejanía y aislamiento que solían caracterizar a los enclaves más fuertemente controlados por las empresas. Pero en Cerro de San Pedro la ASARCO sí trazó y construyó un conjunto habitacional de su propiedad conocido como la “colonia mexicana” y destinado a ofrecer vivienda a obreros

⁶⁴ D. A. Richardson, “Mexican mining law under the new constitution of 1917”, *Engineering and Mining Journal*, Vol. 113 no. 13, 1 de abril de 1922, pp. 525-527.

⁶⁵ *Engineering and Mining Journal*, vol. 114, No. 10, 2 de septiembre de 1922, pp. 414-416. Mi traducción.

⁶⁶ Véase “Foreign Investments, 1920-1933” en Bernstein (1964: 143-147).

especializados que la empresa transfería de otros centros mineros. Esta empresa creó complejos industriales que operaron por primera vez a base de energía eléctrica, también estableció “colonias americanas” para los altos funcionarios de la empresa, es decir, conjuntos de viviendas a la usanza norteamericana, con todos los servicios y segregadas de las comunidades mineras. En ambas localidades fundó hospitales que ofrecían servicio médico y medicamentos gratuitos, inicialmente disponibles para toda la población, es decir, no se negaba el servicio médico a quienes no eran trabajadores de la ASARCO. La energía eléctrica estaba disponible pero las comunidades la emplearon sólo para el alumbrado público, para algunos negocios como molinos y en muy contadas viviendas, casi siempre financiadas por la empresa. Los sistemas de agua potable la proveían gratuitamente en grifos públicos. El teléfono estaba disponible en las instalaciones de empresa y en muy pocas viviendas. Los servicios de transporte aumentaron debido al incremento demográfico y las necesidades empresariales de mano de obra, ambas localidades contaban con taxis y servicio frecuente de camiones a San Luis Potosí y otros lugares cercanos. El proyecto industrial de la ASARCO en Morales y Cerro de San Pedro incluía además obras de saneamiento y planificación urbana, la promoción y apoyo a deportes y fiestas locales, entre otras. La ASARCO contribuyó además al sostenimiento de las escuelas pero mantuvo una férrea lucha por hacer prevalecer sus propias políticas en ellas.

La ASARCO proveyó a Cerro de San Pedro y Morales de infraestructuras y servicios durante las décadas de 1930 y 1940, ya que el Estado creó paulatinamente una serie de instituciones y programas destinados a proveerlos durante la década de 1950. Morales tuvo acceso a programas de urbanización y servicios diversos a través del ayuntamiento de San Luis Potosí y del gobierno federal, con el proceso de mexicanización de la minería. Pero Cerro de San Pedro enfrentó un proceso de pérdida y deterioro de sus servicios e infraestructuras; puesto que la ASARCO dejó de operar en ese lugar en 1948, el gobierno federal lo excluyó de sus programas por ser un centro minero “inactivo”, y el gobierno municipal carecía de fuerza y recursos para mantener las infraestructuras o proveer servicios. Las escuelas tuvieron ciclos de existencia vinculados con estas circunstancias y fueron espacios donde se reflejaron las disputas ente el capital y el Estado pero también fueron espacios de convergencia de intereses de familias, empresa y autoridades educativas. La escuela de Morales mantuvo un crecimiento constante hasta 1963, cuando la SEP fundó una nueva

escuela federal. La escuela de Cerro de San Pedro perdió su condición de Artículo 123 en 1948 pero su tradición escolar continuó a través de una escuela federal que fue clausurada en 1963.

1.3 Saberes, producción y reproducción

Abordar el asunto de las actividades productivas tradicionales presenta dificultades particulares. Estas actividades se realizaban, por lo general, sin dejar registros escritos; pasaban desapercibidas como tareas productivas incluso para los mismos protagonistas de los procesos estudiados. Primero es necesario identificar en los documentos y los discursos las referencias a actividades que contribuían al sustento de las familias y tratar de ubicar su papel social y simbólico. Un segundo problema es ubicar la temporalidad en que esas actividades se llevaban a cabo y establecer el momento y las razones por las que dejaron de practicarse. En Cerro de San Pedro y Morales las formas tradicionales de producción y reproducción social coexistieron con el trabajo y el proyecto social industrial, pero esta coexistencia no fue marginal, más bien se trató de una relación complementaria y hasta de dependencia entre la “modernidad” propuesta desde la industria y las tradiciones locales. Irónicamente, desde 1937, la ASARCO y la SEP designaron a quienes desempeñaban estos trabajos tradicionales como “no trabajadores” (de la empresa ASARCO). Como se muestra al final de este apartado, estos trabajadores jugaban en realidad un papel fundamental en las comunidades mineras.

La posesión de la tierra

Cerro de San Pedro y Morales carecían de comunidades agrarias, se encontraban en tierras poco aptas para la agricultura y enfrentaron situaciones desfavorables en cuanto a la posesión de la tierra. Cerro de San Pedro se localiza en una cañada, está rodeado de tierras áridas y escarpadas; a comienzos del siglo XX se encontraba cercado por dos grandes latifundios: las haciendas de La Sauceda y Santa Ana. En 1921 los habitantes de este lugar iniciaron el proceso para la dotación de tierras de ejido. Sin embargo la argumentación de tal solicitud aludía a la necesidad de libre tránsito por las tierras circundantes, de espacios para apacentar ganados y de montes para proveerse

de leña y otros productos; establecía con claridad la ausencia de tradiciones laborales agrarias y el apego a las labores mineras.

El poblado peticionario en su situación, no obstante de estar ahora urgidos de cuantos medios necesitan para la vida, ninguno ocurre a esas haciendas [Santa Ana y la Saucedá] en solicitud de trabajo, pues muchos de los operarios no conocen más ejercicio que el que acostumbran [la minería...]. Estos vecinos lo que necesitan es tener terreno donde extenderse. Las citadas haciendas no emplean peones de este punto. Formas habituales de aparcería no existen, pues los terrenos de labor están muy cerca del centro de las haciendas.⁶⁷

Circulados por las haciendas de Santa Ana y La Saucedá de San Antonio, no les dejaron a estos habitantes lugar para que puedan apacentar los poquísimos animales en sus varias clases, que con sacrificio han podido conservar los vecinos, ni menos proveerse de combustible para el gasto preciso de sus casas [...] por lo cual los vecinos no disponen de ningún emolumento; y en vista que ni agua, tierra de labor, se consigue en este, siquiera terreno donde se extiendan esos animales de los que se ha hecho referencia.⁶⁸

En enero de 1925 el gobierno federal concedió la posesión definitiva del ejido Cerro de San Pedro a 125 jefes de familia.⁶⁹ Sólo una pequeña porción de las tierras, situada en el extremo oriente, era apta para la siembra. Más que a reivindicaciones agraristas, la dotación de tierras respondió a demandas de certidumbre, tierras y mano de obra de la ASARCO.⁷⁰ Las nuevas tierras ejidales permitieron a la creciente población obrera llevar a cabo actividades productivas para compensar los bajos sueldos en la minería industrial.

Las tierras de Morales son menos agrestes que las de Cerro de San Pedro, pero se encuentran en una pendiente muy erosionada por las aguas de lluvia: “Agricultura nunca hubo aquí porque la tierra no era propicia. El suelo tiene una capa

⁶⁷ Informe núm. 817 de la secretaría interior del gobierno del estado de San Luis Potosí a la presidencia de la comisión local agraria, 9 de mayo de 1921. AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, Restitución de tierras Cerro de San Pedro, p. 5.

⁶⁸ AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, Restitución de tierras Cerro de San Pedro, p. 1. Oficio de los vecinos de Cerro de San Pedro por conducto de la presidencia municipal a la presidencia de la Comisión Local Agraria, 13 de abril de 1921.

⁶⁹ AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, Restitución de tierras Cerro de San Pedro, pp. 156-159. Resolución presidencial de posesión definitiva del ejido Cerro de San Pedro, otorgada por el presidente Plutarco Elías Calles, 8 de enero de 1925.

⁷⁰ Falcón (1984: 77-78) señala que “Un factor más importante para comprender esta ausencia de reformas a la propiedad raíz es que, contrastando a San Luis —en especial a su amplia y árida meseta del norte, dedicada desde temprano a la minería— con otros estados del centro y sur de México, se comprueba que en San Luis había una relativa escasez de comunidades agrarias antiguas, cuya sobrevivencia e identidad dependiese de la conservación de las tierras”.

de unos pocos centímetros de tierra buena y luego ya es un suelo duro como piedra que aquí lo nombramos tepetate⁷¹ [...]. El agua bajaba de la loma por todo esto, son ríos tremendos lo que se forma y pues se llevan toda la tierra buena”.⁷² Aunada a estas circunstancias, la posesión de la tierra estuvo en manos de particulares desde la fundación de este asentamiento en 1889. El trazo de Morales consistió en la plaza, la capilla y unas pocas calles;⁷³ estaba limitado por las tierras de la empresa minera, el río Santiago y grandes terrenos particulares.

Antes de que existiera la empresa los dueños de estos terrenos empezaron a vender lotecitos muy baratos, esto era muy lejos, nadie quería vivir en esta soledad. Pero luego ya llegó la empresa [1892] y compró todo ese terreno inmenso que está al poniente de todo Morales. Todo eso es de la empresa.⁷⁴

Los dueños de grandes terrenos los vendieron paulatinamente en pequeños lotes. Los pocos vecinos que practicaban la agricultura, lo hacían contratándose como jornaleros o como pequeños propietarios. Ambos casos ocurrían en tierras alejadas de Morales.

El saber minero

El sustantivo *minero* corresponde por lo menos a cinco acepciones fundamentales en las fuentes primarias y en los estudios de referencia. Diferentes clases de mineros interactuaron en las comunidades de Cerro de San Pedro y Morales, poseían distintos tipos de saberes acerca de los procesos de extracción y beneficio de minerales. El minero entendido como gambusino es un trabajador autónomo, poseedor de un conocimiento global de los procesos de búsqueda, extracción y beneficio de minerales, capaz de realizar sus labores con recursos tecnológicos rudimentarios, a solas o en pequeños grupos; con frecuencia los gambusinos se dedicaban a explotar vetas cuya ubicación se mantenía en secreto, como patrimonio personal o familiar. Los mineros buscones son operarios de minas, más o menos autónomos; su acervo de

⁷¹ Tepetate. (Del nahua *tepetlatl*, estera de piedra). **2.** m. *Méx.* Capa terrestre caliza y dura que se emplea en revestimientos de carreteras y para la fabricación de bloques para paredes. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drae/>.

⁷² Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

⁷³ Véase Montejano y Aguiñaga (2006: 152).

⁷⁴ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

conocimientos de las actividades mineras es fragmentado, de ahí que su grado de autonomía varíe; podían llevar a cabo el trabajo en pequeños grupos de hombres o con la participación de toda la familia. También se designa como mineros a los técnicos: ingenieros y facultativos, que aprendían los asuntos de la minería en las aulas y que se dedicaban, por iniciativa propia o por contrato, a proyectar y dirigir las empresas de explotación. A los propietarios de minas y los precursores de empresas de extracción y beneficio se les llama también mineros. La minería industrial generó un nuevo tipo de mineros, es decir, todos los trabajadores de ese ramo. Se trata de obreros especializados con un conocimiento muy fragmentado ya que realizan diferentes labores específicas para esta industria, enfocados en un solo aspecto del proceso, desde la extracción y la fundición hasta el trabajo en talleres de soldadura, mecánica, carpintería, etc.

Durante el periodo de estudio existían aún en Cerro de San Pedro dos tradiciones laborales mineras. Por una parte los gambusinos y buscones poseían un saber minero más o menos global, preferían el trabajo autónomo, algunos de ellos con ayuda de sus familias; tenían arraigo a su tierra; no emigraban en busca de trabajo ya que no dependían de las empresas de explotación minera. Los empresarios, los ingenieros y los operarios de la industria minera pertenecían a otra tradición laboral que concentra el saber minero y el control de los procesos en los empresarios y los ingenieros, mientras que distribuye tareas parciales del proceso productivo entre los trabajadores. Éstos se especializaban en alguna de las etapas del proceso minero industrial, dependían de compañías mineras y solían emigrar en busca de trabajo o para mejorar sus condiciones salariales y laborales.

La actividad de gambusinos y buscones constituía una tradición de conocimiento: el saber minero global,⁷⁵ es decir, el conocimiento de mineros que podían llevar a cabo todas las etapas del proceso extractivo y de beneficio por cuenta propia. Trinidad García dedicó buena parte de su libro *Los mineros mexicanos* al trabajo de los gambusinos en diferentes regiones de México a finales del siglo XIX:

Si bien todos los gambusinos son mineros, no todos éstos son gambusinos. Entre los mineros hay directores, mandones, barreteros, atecas, paleros y peones, mientras que los gambusinos lo son todo a

⁷⁵ Sariago et al. (1988: 87) designa así al patrimonio de saberes de los gambusinos.

la vez; porque al establecer los trabajos en las vetas que descubren, ellos mismos desempeñan todos los oficios, pues pocas veces pueden pagar operarios; y si el agujón de la necesidad los obliga a trabajar en las minas ajenas, entonces se pintan solos para trazar barreno, arreglar un ademe, colar un destajo y aun para difíciles medidas y dar alguna obra nueva, pues manejan los instrumentos técnicos y saben hacer cálculos matemáticos. Siempre que las negociaciones mineras necesitan operarios inteligentes y expertos para que lleven a cabo trabajos difíciles y peligrosos, se busca de preferencia a los gambusinos, ofreciéndoles cuantiosas remuneraciones pecuniarias (García 1968: 28).

Gambusinos y buscones llegaban a establecerse en asentamientos y permanecían ahí explotando por cuenta propia los yacimientos de metales preciosos. Cerro de San Pedro y muchas otras localidades mexicanas se constituyeron a partir de la actividad minera a pequeña y mediana escala. Sariego et al. (1988) designa como “poblaciones de pequeña y mediana minería” a las comunidades que subsistían principalmente gracias al trabajo de los gambusinos.

Si bien la actividad de los gambusinos tenía un carácter clandestino, no se llevaba a cabo a causa de la ausencia de grandes empresas de extracción; las precedió; coexistió con ellas y permaneció tras su cierre en “poblaciones de pequeña y mediana minería”. Durante el siglo XX, en los centros de extracción industrial había un pacto tácito de tolerancia entre los gambusinos independientes y las empresas mineras. Mientras que la actividad industrial se dedicaba a la explotación de yacimientos minerales de baja ley, el trabajo de los gambusinos basaba su éxito en un profundo conocimiento de indicios que les permitía localizar vetas o tierras de alto contenido aurífero. El carácter clandestino gambusinos y buscones impide contar con registros acerca de esta actividad, pero sin duda seguía siendo significativa en el México de la década de 1930. En Cerro de San Pedro la actividad de los gambusinos era un secreto a voces durante el periodo de operación de la ASARCO, pero no dejó registro alguno en los censos agrarios y escolares de 1924, 1926, 1934, 1937, 1939 y 1943 ya que nadie declaraba esta ocupación. Sin embargo, el trabajo de los gambusinos era conocido por los vecinos y por las autoridades de la empresa minera: “Legalmente no, [no estaban permitidas las labores de los gambusinos] pero los

dejaban, les daban... tenían cierta tolerancia”.⁷⁶ Tras el cierre de la ASARCO en 1948 en Cerro de San Pedro, los hombres comenzaron a registrarse cada vez con más frecuencia como gambusinos en los censos escolares. En 1952, los mineros que permanecieron en Cerro de San Pedro, formaron la Sociedad Cooperativa de Gambusinos de Cerro de San Pedro S.C.L.

Los antiguos mineros de Cerro de San Pedro eran reticentes a emplearse en la ASARCO, consideraban inútil trabajar largas jornadas bajo el mando de extraños para obtener pagas raquílicas Sierra (1990: 8) señala que “desde épocas bien tempranas, la resistencia a la incorporación al trabajo industrial capitalista parece haber sido la norma antes que la excepción. Los gambusinos eran capaces de realizar todo el proceso para obtener oro o plata:

Ellos trabajaban de por sí [los gambusinos; entre ellos, su tío], sin que nadie los mandara. La compañía decía: *Ora don Cata venga pa' con eso no ande por ahí corriendo*. Él decía: *Yo no estoy acostumbrado a que ningún hijo de la quien sabe qué me mande*. Él, el día que le daba la gana trabajaba y el día que no, no. Y el minero a fuerza quería llevárselo: *No don Cata mire, no sea tonto véngase*. Y luego me decía a mí: *Mira hija, la mina la conozco como a mi mano, me meto aquí y salgo acá o me meto acá y salgo acá atrás*. Como estaban los soldados cuidando, entonces lo vieron entrar a la Victoria y ahí están ellos pendientes que saliera... don Cata ya estaba en su casa [risas], se metió ahí así y caminó, caminó, caminó hasta acá y se fue y ellos allá esperándolo.⁷⁷

Los gambusinos con más pericia acostumbraban trabajar pocos días, beneficiaban los minerales en sus casas y llevaban a vender el oro a joyerías de San Luis Potosí. Los buscones, puesto que no poseían la misma pericia, llevaban a vender sus minerales a fundidoras como la de Morales o llegaban a aceptar trabajo en la minería industrial como mineros mayores,⁷⁸ mandones o jefes de cuadrilla. Quienes practicaban la minería tradicional desde antaño veían con desconfianza a las empresas, sabían que sólo ofrecerían empleo por breves periodos y luego se irían con grandes ganancias y

⁷⁶ Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

⁷⁷ Entrevista, SPV (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁷⁸ También llamados simplemente “mineros”. Sus conocimientos les permitían localizar e identificar vetas, placeres, hilos, mantos y otros depósitos metalíferos para su extracción.

sin que les importara la suerte de la comunidad minera. Este sector de hombres reacios y críticos no gozó del favor de las empresas ni de las dirigencias sindicales.

Saberes y reproducción de las familias

Durante el periodo (1934-1963) de estudio, las comunidades de Cerro de San Pedro y Morales se beneficiaban con los recursos de las tierras circundantes ya que contaban con espacios para la práctica de actividades productivas tradicionales como pastoreo, caza y recolección. En las áridas mesetas del norte de México se desarrollaron tradiciones productivas que permitían obtener alimentos y otros bienes de tierras en apariencia estériles. Estas tierras eran importantes también para el abastecimiento de víveres e insumos domésticos. Donde extraños veían tierras lóbregas y estériles, los locales veían un espacio lleno de recursos para subsistir. Para los poseedores del saber cotidiano local, los cerros estaban llenos de alimentos y materias primas que ellos sabían aprovechar, consumir, transformar o comerciar: agua, leña, madera, juguetes, carbón, forraje, carne, verduras, frutas, legumbres, especias, medicinas, venenos, fibras, mascotas, jabón, materiales de construcción, golosinas, etc. La elaboración de carbón y la obtención de la fibra del ixtle a partir de la lechuguilla son dos pequeñas industrias cuya práctica se remonta a los tiempos en que fue fundado el real de minas de Cerro de San Pedro.⁷⁹ Los habitantes de mayor arraigo de ambas comunidades conocían estas técnicas y prácticas tradicionales para la explotación de los recursos montanos y contaban con estos saberes para subsistir.

La importancia de las actividades económicas tradicionales realizadas en los espacios domésticos no era marginal. En ambas comunidades mineras estas prácticas tuvieron gran importancia ya que permitían contar con recursos para la subsistencia cotidiana. Estas actividades suelen pasar desapercibidas cuando se estudia a las comunidades mineras. Si no hay registro de las actividades mineras informales, mucho menos hay constancia escrita de aquello que se producía en las casas y que se

⁷⁹ Antigua documentación virreinal da cuenta de estas tradiciones productivas. La búsqueda de títulos de propiedad para la restitución de tierras ejidales generó una recopilación de documentos del Archivo General de la Nación relativos a Cerro de San Pedro. Esa recopilación se encuentra en el expediente agrario: "Informe del perito paleográfico de la Comisión Nacional Agraria acerca de la búsqueda de títulos de propiedad del pueblo de Cerro de San Pedro realizado en el Archivo General de la Nación", 1921, AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, Expediente agrario de restitución de tierras, Cerro de San Pedro, pp. 63-65.

comerciaba de manera informal, como leche, quesos, colonche,⁸⁰ tortillas, gallinas, guajolotes, dulces, pájaros, etc. Los productos recolectados en los montes ocupaban tanto a mujeres como niños y niñas; una vez recolectados, se consumían o se vendían. Es el caso de algunas plantas y árboles, así como de múltiples cactáceas, sus frutos o su néctar: tunas,⁸¹ biznagas,⁸² mezquites,⁸³ garambullos,⁸⁴ nopalitas,⁸⁵ quiote,⁸⁶ aguamiel,⁸⁷ quelites,⁸⁸ paixtle,⁸⁹ leña, etc. Las familias contaban con estos recursos e ingresos no sólo como complemento para su subsistencia, resultaban vitales para compensar los bajos salarios que los hombres ganaban en la minería industrial.

Durante el periodo de estudio, el común de las familias era productor, por lo menos, de carne y huevo como fruto de la cría de aves de corral. Era práctica común que en la casa se criaran además cerdos o cabras. Las mujeres se dedicaban a la recolección y a la elaboración y venta de alimentos; se empleaban en el servicio doméstico y practicaban diversas formas de comercio. Tanto ellas como los hijos colaboraban en el cuidado y manutención de animales y, en muy pocos casos, de siembras que les permitían proveerse de los bienes necesarios. Las mujeres tenían como una de sus tareas la provisión de agua para la casa, una vez instalados los

⁸⁰ Colonche. 1. m. Méx. Bebida alcohólica que se hace con el zumo de la tuna colorada y azúcar. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸¹ Fruto del nopal. Nopal (Del nahua nopalli) m. Planta de la familia de las Cactáceas. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸² Biznaga (Del nahua huitznahuac, rodeado de espinas, con infl. de biznaga1), f. Méx. Nombre genérico de varios cactus espinosos. ~ confitada. f. Méx. acitrón (tallo de la biznaga, descortezado y confitado). Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸³ Mezquite (Del nahua mizquiltl), m. Árbol de América, de la familia de las Mimosáceas, de copa frondosa y flores blancas y olorosas en espiga. Produce goma, y de sus hojas se saca un extracto que se emplea en las oftalmías, lo mismo que el zumo de la planta. . Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>. También se llama así al fruto en forma de vaina que produce y es usado para consumo humano o para alimentar al ganado.

⁸⁴ Garambullo 1. m. Méx. Cacto que tiene por fruto una tuna pequeña roja. 2. m. Méx. Fruto de ese cacto. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸⁵ Para la gente del lugar, claramente diferenciados de los nopales. Se trataba de los tiernos brotes de ciertas variedades de nopal que se usaban para consumo humano sólo cuando su tamaño no rebasaba los 10 centímetros, aproximadamente. Los nopales de mayor tamaño eran empleados como alimento para los ganados.

⁸⁶ Quiote (Del nahua quiotl, tallo, brote), m. Méx. Tallo comestible de la flor del maguey. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸⁷ Aguamiel m. Méx. Jugo del maguey, que, fermentado, produce el pulque. . Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸⁸ Quelite (Del nahua quilitl), 2. m. Méx. Nombre común a varias hierbas silvestres comestibles, cuando están tiernas. . Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

⁸⁹ Voz popular para paste: (Del nahua *pachtli*, lanudo). 3. m. *Hond.* Planta epífita de las Bromeliáceas, de filamentos muy largos de color gris, que cuelga de las ramas del pino, roble y encino. Sus flores son de color verde pálido o azul. Se usa como estropajo. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drael/>.

sistemas de agua potable en Cerro de San Pedro y Morales hacia 1924, acarreaban los baldes desde los grifos públicos, pero antes de contar con ese sistema la transportaban desde los antiguos depósitos y potabilizaban el agua de la manera tradicional.⁹⁰

Todas estas actividades productivas subsidiaban a las empresas mineras ya que contribuían a la reproducción de la fuerza de trabajo. El déficit del salario vital que analizo en seguida, se resolvía a través de esta diversidad de tareas productivas.

El trabajo en la minería industrial

La gran mayoría de los hombres que trabajaban en la industria minera ganaban sueldos insuficientes para el sustento de sus familias. La precariedad salarial fue una queja constante del gremio minero aun antes del surgimiento de la minería industrial. Los centros mineros se caracterizaban por los elevados precios de los productos que se comerciaban en ellos. En Cerro de San Pedro un informe de 1921 daba cuenta del pago de jornales y de la diferencia de precios en relación con la capital del estado: “En este punto no siendo en las minas ganan \$0.75. cts. diarios. Los precios de los artículos de consumo diario son maíz que vale veintidós o veintitrés centavos litro doble [sic.]; frijol cuarenta y seis centavos litro; piloncillo casi al doble precio de la plaza en San Luis”.⁹¹ Si bien después de 1923 los salarios mejoraron con la especialización del trabajo y la necesidad de una planta laboral más reducida en la actividad industrial, la situación seguía siendo precaria con la ASARCO: “A pesar de que decían que los que trabajaban ahí estaban muy bien, los salarios eran muy bajos. Pero es que en otros

⁹⁰ En Cerro de San Pedro la manera tradicional de proveer de agua al hogar consistía en recolectar el agua de lluvia en depósitos diversos a través de obras hidráulicas como estanques, presas o aljibes; luego había que acarrear el agua desde estos lugares hasta la casa. A medida que pasaba el tiempo de lluvias, era necesario acudir a depósitos más lejanos. El agua de lluvia de estos depósitos estaba contaminada a causa de la intemperie, tierra, heces, plantas o animales acuáticos. Para limpiarla, se usaban procedimientos antiquísimos que consistían en introducir al agua baba de nopal (de la variedad conocida como cuija), piedra lumbre, o almendras de durazno machacadas. Se agitaba el agua con la mano con movimientos circulares y así se asentaban los residuos que la enturbiaban. Una vez lograda la transparencia del agua se la empleaba para necesidades domésticas como beber, cocinar, el aseo personal y el aseo de la vivienda. En Morales la forma tradicional de proveerse de agua consistía en su acarreo desde los depósitos del río Santiago. Véase Medina (2008).

⁹¹ Informe núm. 817 de la secretaría interior del gobierno del estado de San Luis Potosí a la presidencia de la comisión local agraria, 9 de mayo de 1921. AHESLP, CAM, 1921, Exp. 304, Restitución de tierras Cerro de San Pedro, p. 5.

lados pagaban peor”.⁹² En efecto, en el bienio 1936-1937 el salario promedio nacional (para ciudades) era de \$1.31 diarios, en el estado de San Luis Potosí era de \$1.04.⁹³ En 1937 el salario diario de los trabajadores de la empresa radicados en Cerro de San Pedro oscilaba entre \$2.25 y \$10 y su promedio era de \$4.30. En el caso de Morales los sueldos iban de \$1.25 a \$9.80 con un promedio de \$3.14 diarios.⁹⁴ A pesar de que la ASARCO pagaba salarios elevados en algunos puestos de trabajo, sólo el 5.8% de los trabajadores obtenía sueldos iguales o mayores a \$7 diarios, mientras que el 76% ganaba salarios por debajo de los promedios antes señalados. El costo de la vida⁹⁵ correspondiente a 1937 era de \$3.10 para Cerro de San Pedro y \$3.04 para Morales, es decir, se había incrementado en un 34.1% desde 1934.⁹⁶

En 1944 las gestiones de la huelga general del SITMMSRM generaron información acerca de las condiciones materiales de vida en Morales y Cerro de San Pedro. Las autoridades sindicales expusieron la situación económica de los trabajadores mineros y sus familias en el documento “Emplazamiento a huelga general del Sindicato Minero del 28 de marzo de 1944, dirigido a los representantes legales de las empresas Mineras”.⁹⁷ Planteaban que el costo de la vida que se había incrementado de 1934=100 a 1944=348. El costo de la alimentación fue calculado para Cerro de San Pedro y Morales como se desglosa en el cuadro siguiente.

⁹² Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

⁹³ INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, p. 561.

⁹⁴ Datos calculados a partir de las cifras de los censos escolares llevado a cabo en 1937, escuelas Artículo 123 de Morales, AHSEP, DGEPEP, AE123SLP, C68, E14, pp. 110-117y Cerro de San Pedro, AHSEP, DGEPEP, AE123SLP, C70, E6, pp. 171-178.

⁹⁵ La Secretaría del Trabajo y Previsión Social calculó el salario vital o costo de la vida a partir de 1934 con los costos mínimos de alimentación (51%) y vestido y gastos de vivienda (49%). La familia tipo considerada para este cálculo estaba formada por un obrero adulto, esposa, un niño lactante, un niño de 10 años y un anciano con un consumo diario de 11376 calorías. La cifra resultante fue fijada como número índice: enero de 1934=100, su incremento se calculaba mensualmente.

⁹⁶ Tales cifras correspondían a los cálculos oficiales de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para una familia formada por un obrero adulto, esposa, un niño lactante, un niño de 10 años y un anciano, con un índice fijado en enero de 1934=100.

⁹⁷ Archivo Laboral IMMSA, Unidad Nueva Rosita, consultado en Sariego et al. (1988: 441-478).

No. 2 Cuadro diferencia entre salario vital* y salarios mineros mínimos en Cerro de San Pedro y Morales, 1944

		Costo en Cerro de San Pedro	Costo en Morales	Costo en el estado de SLP
Dieta mínima				
Artículos	Gramos			
Maíz	1 000	\$0.38	\$0.32	
Pan	0.400	0.40	0.40	
Frijol	0.350	0.08	0.21	
Arroz	0.200	0.16	0.22	
Carne de res	0.800	0.88	0.80	
Manteca	0.100	0.53	0.30	
Sal	0.050	0.10	0.01	
Chile	0.050	0.05	0.05	
Café	0.030	0.07	0.05	
Leche	1 500	0.53	0.48	
Azúcar	0.200	0.10	0.10	
Legumbres	0.520	0.12	0.08	
Carbón	2 000	0.22	0.24	
Costo de la dieta mínima		\$3.33	\$3.27	\$3.10
Costo de vestido, habitación, etc.		\$3.20	\$3.14	\$2.90
COSTO DE LA VIDA O SALARIO VITAL		\$6.53	\$6.41	\$6.00
SALARIO MINERO MÁS BAJO		\$3.05	\$3.30	\$2.80
DÉFICIT		\$3.48	\$3.11	\$3.20
*La Secretaría del Trabajo y Previsión social estableció los criterios para el cálculo del salario vital o costo de la vida. Según estos criterios corresponde un 51% al gasto en la alimentación mínima y el restante 49% al resto de los gastos como habitación, vestido, etc.				

Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de datos del "Emplazamiento a huelga general del Sindicato Minero del 28 de marzo de 1944, dirigido a los representantes legales de la empresas Mineras". Archivo Laboral IMMISA, Unidad Nueva Rosita, consultado en Sariego et al. (1988: 445-459)

Tanto en Cerro de San Pedro como en Morales, las dirigencias de las secciones sindicales establecieron cotos de poder; de forma tácita señalaron sectores de familias vedados para el trabajo en la empresa, mientras que favorecían generosamente a otros. La planta laboral se completaba con trabajadores de otros lugares en tanto que a muchos jóvenes locales se les negaba el trabajo.

Estaban muy amañosados, el sindicato era muy mañoso, el sindicato no quería gente de aquí del pueblo [Cerro de San Pedro], siempre quería nada más sus gentes que fueran dóciles, a los que los veían algo... o sea que no querían darles oportunidades, los mandaban al examen médico y que salían malos, todo mundo salía malo y de todos los que salían malos, los buenos fueron los que se murieron, los que salieron malos tardaron años para morir. Pero casi, casi, casi ahí se necesitaba ser muy barbero para entrar en la compañía y ser muy amigo de los líderes, si no, salían enfermos. [...] Había mucha selección de gente pero eran los compinches eran los que tenían todo el poder y todos ellos podían entrar a trabajar porque de ahí, nadie más trabajaba.⁹⁸

Existía aquí en Morales un fuerte grupo que no se podían ubicar en la fundición. La gente del sindicato los tenía señalados que estos no entran y no entraban. A veces los contrataban de eventuales pero sin ninguna prestación y sin ninguna seguridad porque uno iba todos los días a ver si había trabajo y si no había pues ni modo así se regresaba uno. Los buenos trabajos eran los de planta pero esos los daba el sindicato a quien quería.⁹⁹

Las familias y los individuos vedados del trabajo en la empresa recurrirían a actividades económicas alternas, ya fuera empleándose en algún trabajo o practicando actividades productivas tradicionales.

Los “no trabajadores”

Durante las décadas de 1930 y 1940, el ejercicio de actividades alternas a la minería, tradicional o industrial, llevaba consigo una carga de infortunio y exclusión. Los hombres que vivían en Morales contaban con una fuente de trabajo “bien pagada” y cercana a sus domicilios, consideraban como una adversidad la falta de vínculos para contar con el favor de la dirigencia sindical. Los testimonios refieren que estos hombres se dedicaban a otras actividades o a los puestos eventuales en la ASARCO muy a pesar suyo. En Cerro de San Pedro, en cambio, había un sector de hombres reacios a

⁹⁸ Entrevistas, AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

⁹⁹ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

ocuparse en la minería industrial. Otro sector importante, sobre todo de jóvenes, no contaba con el favor de la dirigencia sindical para ingresar al trabajo industrial; aunque realizaba gestiones para obtener trabajo en la ASARCO, inexplicablemente obtenían resultados adversos en sus exámenes médicos. Las enfermedades derivadas de la actividad minera eran también causa de que muchos antiguos mineros se vieran obligados a dedicarse a otras actividades. Así, por una u otra razón, para un amplio sector de estas comunidades, el trabajar en actividades alternas tenía un sentido de infortunio. Las enfermedades mineras y el control sindical dejaban a un amplio número de hombres jóvenes y viejos excluidos de la minería.

En Cerro de San Pedro y Morales muchos hombres desempeñaban multitud de actividades económicas además de la minería. Agricultura, ganadería, comercio, caza, recolección y multitud de oficios eran realizadas como ocupaciones principales o complementarias, pero muchas de esas actividades no eran registradas en los censos. Cada actividad poseía un grado de vinculación con la masculinidad y una carga de prestigio diferentes. Ocupaciones como panaderos, herreros, peluqueros, albañiles, carpinteros, tablajeros, pastores, arrieros, aguadores, enfermeros, jornaleros, mecánicos, militares, sí fueron registradas en los censos de 1937.¹⁰⁰ Además algunos hombres realizaban algunas tareas de recolección, unos pocos se dedicaban a la caza y venta de animales del campo como ratas, palomas, zorrillos, armadillos, zorros y venados; otros se dedicaban a la extracción y venta de tierras de almagre;¹⁰¹ lo llevaban a las tlapalerías de la ciudad de San Luis Potosí y lo vendían para la elaboración de pinturas. Había hombres dedicados al comercio o a la administración de negocios; otros ofrecían servicios como transporte, matanza de animales, acarreo de agua, recolección y venta de miel de colmena, etc.

Las actividades agropecuarias se llevaban a cabo con las limitaciones que antes se han referido. Las familias más antiguas y arraigadas de Morales y Cerro de San Pedro eran quienes practicaban esta actividad. La agricultura era considerada una actividad propia de los hombres. Se llevaba a cabo en tierras alejadas, en la mayoría de los casos se realizaba con la colaboración de todos los miembros de las unidades

¹⁰⁰ Ocupaciones registradas en el censo de general de 1937, AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E 6, pp. 171-178.

¹⁰¹ 1. m. Óxido rojo de hierro, más o menos arcilloso, abundante en la naturaleza, y que suele emplearse en la pintura. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drae/>.

domésticas, pero era referida como una actividad realizada por los hombres, salvo en el caso de las familias presididas por mujeres. La crianza de hatos numerosos y de ganado mayor daba origen a actividades comerciales; era considerada tarea de los hombres, aunque mujeres y niños participaran en ella.

Los arrieros se dedicaban a la crianza de caballos, burros y mulas para emplearlos en el comercio y el transporte de personas y mercancías. Arrieros, aguadores y comerciantes llevaban y traían sus recuas para proporcionar sus servicios.

Él era maicero [su padre], compraba maíz, frijol y venía aquí a venderlo. Iba pa' la sierra hasta San Ciro de Acosta, pa' allá, toda la sierra por ahí se iba a traer lo que había por allá y vendía aquí. Se lo traía en burros, mulas, machos, caballos, todo tenía. Traía calabaza, caña, camote, miel de colmena, nueces ¡no, traía muchas cosas a vender aquí! El maíz y el frijol sí se vendían en la casa, pero lo demás, ahí por el molino ponía su puesto¹⁰².

El comercio de los productos generados por la actividad ganadera era bastante activo, tenía como centro de distribución a las propias localidades mineras o la ciudad de San Luis Potosí. Sin embargo los arrieros trabajaban también para la minería industrial ya que las empresas solían contratarlos para transportar minerales desde lugares inaccesibles para los vehículos de motor.

Mi papá trabajó en la mina, en los mismos burros subían esos cerros porque el trenecito no podía subir no había como ahora que hay caminos por donde quiera, entonces por una veredita subían los burros hasta arriba y ya estaban ahí los montones de metal, cargaban los costalitos así y ahí bajaban pa' abajo, hasta el rinconcito y ahí venía el trenecito y de ahí cargaba, pero de allá arriba lo bajaba en burros, así lo ocupaban, juntaban el metal y decían: '*Vayan a ver a Pérez*' porque él [su papá] se llamaba Mauro Pérez Flores.¹⁰³

Los hombres dedicados a actividades productivas tradicionales disponían de multitud de estrategias para obtener ingresos, realizaban una amplia gama de labores para adaptarse a circunstancias concretas.

¹⁰² Entrevista, Simona Pérez Varela (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

¹⁰³ Entrevista, Simona Pérez Varela (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

Las pequeñas industrias del ixtle y el carbón habían existido desde tiempos ancestrales, funcionaban como talleres domésticos en los que trabajaban hombres y mujeres. El ixtle se obtenía de un tipo de maguey conocido como lechuguilla que se recolectaba en los alrededores de Cerro de San Pedro.¹⁰⁴ Durante el periodo de estudio, la actividad del tallado de la lechuguilla tenía una carga peyorativa para los hombres; más bien tendía a ser realizada por mujeres o por hombres viejos o cascados, es decir, hombres afectados por enfermedades derivadas de la actividad minera:

Los que ya no podían andar en la mina se iban al campo a traer unos magueycitos que se llaman cojollitos¹⁰⁵ y tallaban... tallaban esos cojollitos y sacaban para hacer los mecates, el ixtle. Y otros sembraban, vendían frijol, maíz, todo eso. Sembraban para allá arriba para el Monte Caldera. Más antes corría mucho el agua aquí este arroyo, ahora nada más llueve poquito y ya estamos asustadas.¹⁰⁶

El amplio sector de las familias dedicadas a actividades productivas tradicionales solía ser reacio a aceptar la escolarización como una práctica útil y con sentido, pero gradualmente comenzó a interesarse en la educación de los hijos y las hijas, en la medida que la experiencia concreta le permitió encontrar ventajas y ganancias a pesar de los costos que implicaba.

Aunque la ASARCO consideraba a estos sectores como “no trabajadores”, en realidad no eran un simple grupo advenedizo que se aprovechaba de los beneficios dados a los empleados de la compañía minera. Las actividades económicas, realizadas por quienes no eran trabajadores directos en la nómina de la ASARCO, contribuían al proceso de producción y reproducción ya que su trabajo complementaba al de los mineros “industriales”. Aguadores, albañiles, carpinteros, choferes, comerciantes, jarcieros, jornaleros, parteras, peluqueros, tablajeros y zapateros fueron

¹⁰⁴ El tallado de la lechuguilla para obtener el ixtle era una actividad laboriosa y agotadora, requería recolectar los cogollos, pasar largo tiempo tallándolos, secar la fibra y venderla, o tejerla para hacer mecates, costales, aparejos para los burros, morrales, bolsas, etc. Este material era el usado desde el periodo virreinal para elaborar los costales en los que se transportaba el mineral.

¹⁰⁵ Voz popular para cogollo o cogollo (Del lat. cucullus, capucho, voz de or. celta; cf. irl. cochull), 1. m. Parte interior y más apretada de la lechuga, la berza y otras hortalizas. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drae/>.

¹⁰⁶ Entrevista, AC (M-1919), esposa de minero, por René Medina Esquivel, abril de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

actividades que quedaron registradas en el censo de 1937.¹⁰⁷ Estas actividades eran de vital importancia ya que dotaban a las comunidades de servicios indispensables para el funcionamiento de un asentamiento humano.

1.4 Las escuelas antes de 1934

A pesar de que el discurso revolucionario atribuyó a su proyecto educativo el papel de fundador de la educación en México, la educación posrevolucionaria fue heredera de tradiciones escolares previas. Abundan las declaraciones documentales que señalan a la escuela rural federal como “la primera que existió”, a pesar de que en muchas localidades contaban previamente con escuelas estatales o municipales. Este es el caso de las escuelas de Cerro de San Pedro y Morales ya que en ambos casos existían tradiciones escolares arraigadas y escuelas en pleno funcionamiento, aun así las solicitudes de fundación declaraban que “hasta la fecha no han tenido ningún plantel educativo”.¹⁰⁸ En realidad la educación porfiriana había generado un importante y vigoroso sistema educativo aunque sus resultados fueron cuestionados por los políticos y educadores de la posrevolución, principalmente debido a los altos niveles de analfabetismo al final del régimen.¹⁰⁹

Un considerable sector de las familias más antiguas y arraigadas de ambas localidades se había interesado en contar con escuelas para sus hijos mucho antes del surgimiento de la escuela rural posrevolucionaria. A partir de 1923 estos grupos constituyeron la base social sobre la cual se desarrollaron nuevas comunidades formadas, en su mayor parte, por trabajadores y familias llegadas de otros centros

¹⁰⁷ Censos de población levantados en 1937 por las Escuelas Federales del municipio de Cerro de San Pedro, consultados en expedientes diversos del AHSEP, DGEPET, ERSPLP, C3, E6; EA123SLP, C70, E6 y 7.

¹⁰⁸ Solicitud de fundación y autorización de la escuela primaria semiurbana Centenario de Cerro de San Pedro, febrero-junio de 1927. AHSEP, DGEPET, ERSPLP C70 E6 pp. 2-4.

¹⁰⁹ Acevedo (2011) hace un análisis del considerable número de escuelas que existían durante el porfiriato así como de los pobres resultados de éstas en términos de sus logros de alfabetización. Ante estas evidencias cabe preguntarse si los parámetros que hoy empleamos para valorar el papel de estas escuelas es compatible con lo que las comunidades esperaban de ellas. ¿Tenían las escuelas la función de generar tan sólo a unos pocos alfabetizados? ¿cumplían de esta forma con los propósitos para los cuales los vecinos aportaban recursos económicos?

mineros. Las escuelas que se gestionaron a partir de entonces se constituyeron también sobre las tradiciones y espacios educativos existentes antes de 1923.

Cerro de San Pedro y Morales contaban con escuelas de primeras letras desde tiempos remotos.¹¹⁰ Las escuelas que existían desde comienzos del siglo XX eran sostenidas mediante la colaboración de los gobiernos municipales con vecinos del lugar o con las compañías mineras. Estas escuelas atendían sólo a una pequeña parte de la población escolar existente. En ambas localidades las primeras décadas del siglo XX se caracterizaron por severas y constantes fluctuaciones de la población debidas a los altibajos en la actividad económica de la CMM. A inicios de la década de 1920 la CMM se encontraba en plena depresión de su actividad. A pesar de ello Morales contaba con una escuela y Cerro de San Pedro tenía escuelas separadas para niños y niñas. Dadas las circunstancias económicas de aquel momento, la permanencia de estas escuelas permite establecer que había un sector de familias seriamente interesado en la educación de sus hijos.

Cerro de San Pedro

En Cerro de San Pedro existían dos escuelas desde los primeros años del siglo XX. Se trataba de escuelas municipales separadas para niños y niñas. En los años posteriores a 1917, el ayuntamiento y los vecinos prominentes del lugar aportaban los fondos para financiar estas escuelas. El edificio de la escuela para niños se encontraba en la plaza de San Nicolás; debido a que fue una de las obras realizadas para celebrar el primer centenario de la independencia (1910) tomó el nombre de “Escuela del Centenario”. La escuela de niñas estaba ubicada a un costado del templo de San Pedro en la plaza principal, era un inmueble conocido como el Templete puesto que contaba con una plataforma al aire libre donde se llevaban a cabo los eventos y festivales. Ambos edificios escolares eran propiedad del ayuntamiento. A pesar de la depresión en la actividad minera¹¹¹ y de la disminución demográfica¹¹² en 1923 continuaban

¹¹⁰ Morales contó con escuela de primeras letras desde su fundación en 1889. Cerro de San Pedro contaba con escuelas para niños y niñas desde el periodo virreinal y con escuelas municipales desde su constitución como municipalidad de Mineral de Cerro de San Pedro en 1826 (Montejano y Aguiñaga 1994 y 2006, INEGI 1997).

¹¹¹ Diferentes historiadores nacionales y locales coinciden en señalar la depresión económica en la actividad minera durante la revolución, véase Bernstein (1964), Sariago et al. (1988), Martínez Assad (1993), Falcón (1990), Ankerson (1994). En general coinciden en señalar a 1917 como el inicio en el proceso de recuperación en esta actividad. Véase Bernstein (1964:118-123), Sariago et al. (1988: 54-74)

funcionando la escuela Benito Juárez para niñas atendida por una maestra y la Centenario para niños atendida por dos maestros.¹¹³

La demanda de servicios educativos creció considerablemente a partir de 1923 debido al incremento demográfico y la creciente oferta de trabajo de la ASARCO. Con el aumento de la matrícula surgió la necesidad de contratar nuevos maestros y de pagar sus sueldos. Los mineros de Cerro de San Pedro recurrieron a la autoridad federal para resolver esta necesidad.¹¹⁴ En marzo de 1926, la Liga de Resistencia de Mineros de Cerro de San Pedro solicitó, a través de la CROM, la fundación de una escuela federal. Como ocurría en esta clase de solicitudes, los mineros exponían su necesidad de escuela en vista de que “Hasta la fecha no han tenido ningún plantel educativo”. Este tipo de argumentos tenía la intención de apremiar a las autoridades educativas para dar respuesta a su petición, pero no refleja necesariamente la situación real de las localidades que la solicitaban.

La escuela federal de Cerro de San Pedro comenzó a funcionar en 1927 en el edificio de la escuela Centenario; atendida por un maestro a cargo de los niños y una maestra para las niñas. La empresa minera apoyaba a la escuela con aportaciones voluntarias y con obras de mejora del inmueble escolar. La matrícula inicial de la “escuela primaria semiurbana Centenario” fue de 93 alumnos, 39 niñas y 54 niños.¹¹⁵ Hacia 1930 el ayuntamiento amplió el inmueble con un salón más a fin de contar con dos salones para niños y un salón para niñas. El expediente de los primeros años de esta escuela consta de sólo cuatro fojas para los años de 1927 a 1934, y sólo hasta su transformación en escuela Artículo 123 la documentación se torna abundante. Es probable que justamente esas transformaciones administrativas hayan contribuido al

En el caso de la CMM y las otras empresas pertenecientes a Robert Town la crisis se prolongó hasta los inicios de la década de 1920, cuando la CMM realizó una fusión estratégica con las empresas de los Guggenheim para constituir la ASARCO. Véase Gámez (1997 y 2004), Gómez (1982), Marcossou (1949).

¹¹² El censo de de 1910 arrojaba un total de 2202 habitantes en Cerro de San Pedro, en 1921 la población había disminuido a 619 habitantes. INEGI, *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist/ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>.

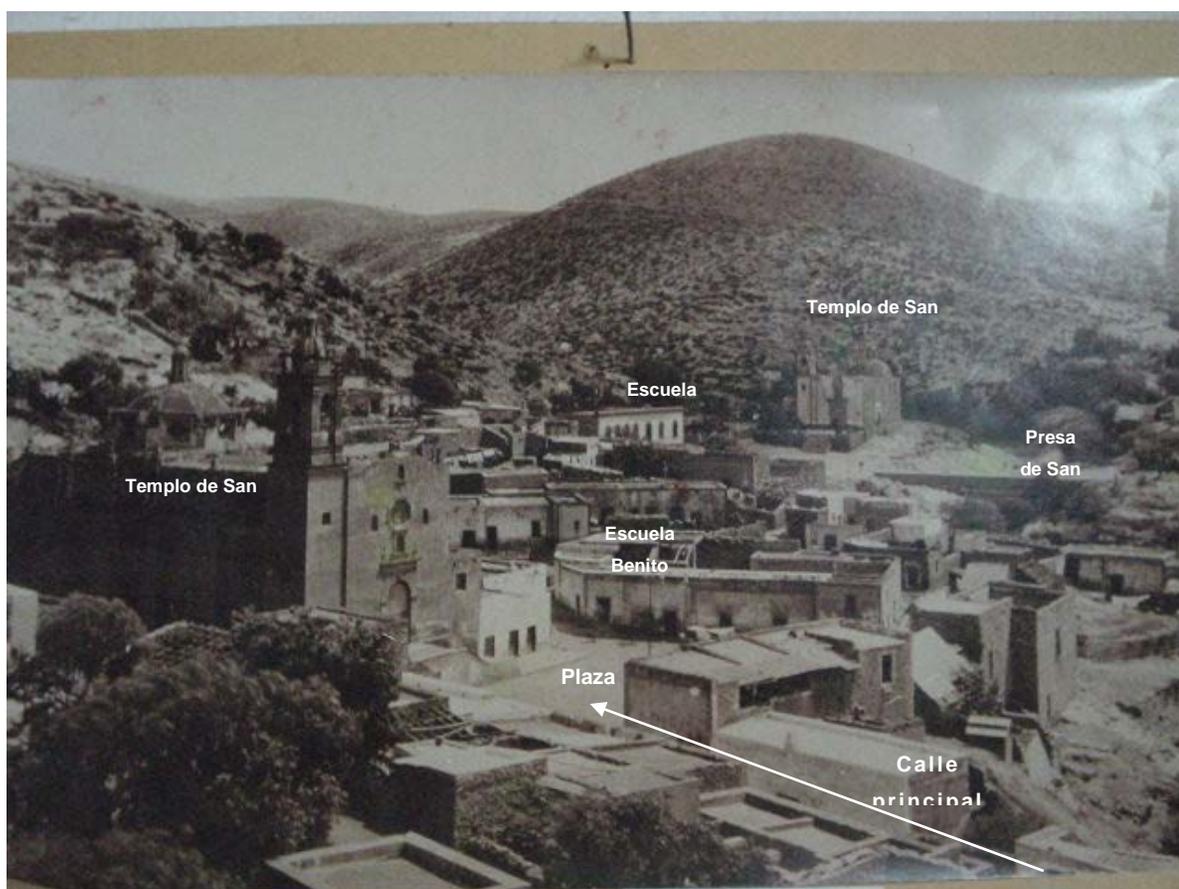
¹¹³ Información recopilada de fuentes orales y documentales, actas de asambleas y acuerdos de vecinos para el funcionamiento de las escuelas, así como en las actas de los procesos electorales ya que las casillas se instalaban en las escuelas que funcionaban en cada lugar. Actas de asambleas de vecinos de Cerro de San Pedro y Portezuelo, ATCEL.

¹¹⁴ La cesión de los centros educativos estatales al gobierno federal fue una práctica generalizada hacia finales de la década de 1920, el gobierno estatal dejó a la federación la carga económica que significaba el sostenimiento de las escuelas. Véase el apartado 2.2 y Espinosa (2007: 7,20).

¹¹⁵ Solicitud de fundación y autorización de la escuela primaria semiurbana Centenario de Cerro de San Pedro, febrero-junio de 1927. AHSEP, DGEPET, ERSPLP C70 E6 pp. 2-4.

extravío de la documentación faltante, ya que en el caso de las escuelas rurales de localidades vecinas sí existen los informes de inspectores desde los primeros años de su funcionamiento.

No. 3 Fotografía de Cerro de San Pedro hacia 1927



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

La escuela estaba ubicada en la plaza de San Nicolás, en las cercanías del templo y la presa del mismo nombre. La parte posterior del edificio distaba sólo unos seis metros de una abrupta elevación del terreno cerril. Al frente del edificio se encontraba la amplia explanada de la plaza que los maestros adaptaron como campo deportivo para la escuela.

Las instalaciones de la Unidad San Pedro de la ASARCO distaban un kilómetro de la escuela. Los estridentes silbatos de la empresa se escuchaban con claridad por todo el pueblo y marcaban los momentos de una nueva concepción de las jornadas diarias. La disciplina, la puntualidad y el rigor en los horarios eran elementos que la escuela y la empresa minera se proponían arraigar en niños y adultos del lugar. El mismo silbato del medio día indicaba el término de la jornada matutina de la escuela Centenario y anunciaba la pausa en la jornada de los trabajadores para tomar el “lonche”.

Había niños que trabajaban como loncheros... les llamaban así porque salían corriendo de la escuela y pasaban a dos o tres casas y recogían los lonches que las señoras ya tenían preparados, les llevaban el lonche a los señores que salían al medio día, con hambre, mucha hambre, y pues la comida que les mandaban sus esposas ya tenía que estar ahí en la planta para cuando ellos salieran de la mina o del taller. Así que tenían que ser veloces, sólo niños muy ligeros trabajaban como loncheros. Ya luego se iban a sus casas comían y más tarde regresaban a la escuela, que era de mañana y de tarde.

El silbato indicaba el fin del primer turno a las tres de la tarde y servía también para señalar el inicio de la jornada vespertina de la escuela. Este nuevo entendimiento del tiempo había llegado hasta el templo de San Pedro con la instalación de un reloj en su fachada hacia 1923. El reloj del templo y los silbatos de la minera alternaban con las campanas de los templos que seguían señalando el culto y los tiempos de fiestas y penitencias.

Morales

La fracción de Morales contaba con escuela municipal de primeras letras desde su fundación en 1889. Existen pocos datos acerca del número de alumnos que atendía esta escuela. Los salarios de la maestra o las maestras eran pagados conjuntamente por el ayuntamiento de San Luis Potosí y la CMM. Es probable que la escuela haya contado con más de un grupo en momentos de considerables aumentos demográficos como en el año 1900, cuando el número de habitantes llegaba a casi 2500. Las referencias orales dan cuenta de los tiempos posteriores a la revolución, durante los cuales continuó funcionando la escuela municipal con un solo grupo de niños y niñas atendido por una maestra. El número reducido de maestros permite suponer que esta

escuela podía atender sólo una pequeña parte de la población en edad escolar. No hay evidencia de que el trabajo de esta escuela se haya interrumpido por completo, como tampoco ocurrió con las labores de la planta fundidora. Si bien la actividad de ésta llegó a su pueblo¹¹⁶ más bajo a comienzos de la década de 1920, nunca detuvo su actividad por completo.

Las inversiones de la empresa ASARCO a partir de 1923 reactivaron la fundidora y generaron un nuevo incremento demográfico. Al igual que ocurrió en Cerro de San Pedro, el crecimiento demográfico de Morales trajo como consecuencia el aumento en la demanda de matrícula escolar. En Morales, la empresa minera se mostraba dispuesta a colaborar en el sostenimiento de la escuela, aunque no asumía dicha colaboración como una obligación impuesta por las leyes, sino como una política empresarial orientada a intervenir en la conformación de los obreros ideales para el trabajo industrial. En 1923, el sindicato independiente de trabajadores de la fundición de Morales realizó gestiones ante los gobiernos federal y local para que se estableciera una escuela en este lugar. Debido a la cercanía de la localidad con la ciudad de San Luis Potosí, el gobierno estatal respondió a las peticiones de los trabajadores y realizó negociaciones con la empresa minera para que ésta accediera a compartir los gastos para el establecimiento y funcionamiento de la escuela. Las autoridades estatales realizaron un censo escolar y determinaron que se requería de un mínimo de cuatro maestras para cubrir la demanda de matrícula. A partir de ese acuerdo entre la ASARCO y el gobierno estatal la escuela de Morales entró en la categoría de “escuela de los patrones”. Aunque estas escuelas estaban fundamentada legalmente en lo establecido en la fracción XII del Artículo 123, no recibirían esa denominación sino hasta después de su federalización.

En 1924 la ASARCO convino con el gobierno del estado construir un edificio para que ahí funcionara una escuela controlada por la autoridad estatal. Los salarios de las cuatro maestras serían pagados conjuntamente por el gobierno estatal y la compañía minera. La escuela fue llamada “Asarco” y comenzó a funcionar en un local ubicado en la plaza del lugar. La empresa pagaba la renta de este local mientras que construía un edificio en la parte sureste de sus terrenos. El acceso al nuevo edificio

¹¹⁶ Planta de trabajadores requerida para el trabajo minero. Según el *Manual de Minero* (Gobierno del Estado de Chihuahua 1987: 122-141), el término pueblo significa: “Distribución del personal dentro de la mina. Turno de trabajo”.

escolar era la subida de la calle Plata, ésta era también la vía de entrada de los trabajadores a la fundición. A partir de 1927 la escuela se trasladó al nuevo edificio formado por cuatro aulas.

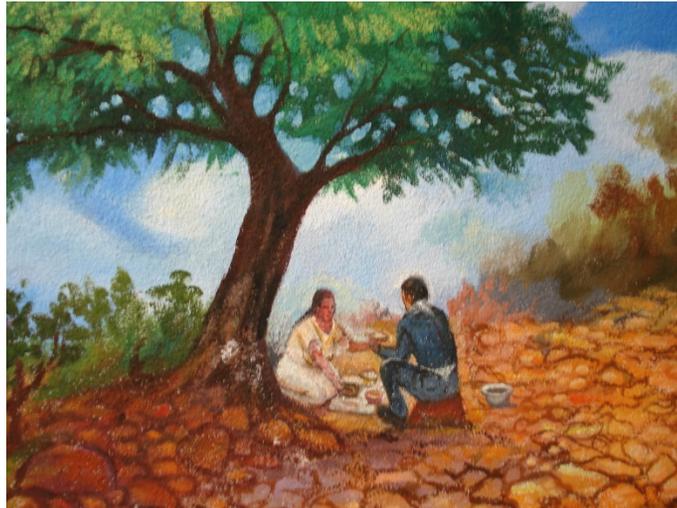
Yo empecé la escuela en 1926, en una que había antes allá en el jardín pero había nada más hasta cuarto [...] pero la inauguración de esta escuela fue en 1927, tiene 83 años de que fue construida la escuela. En 1927 fue cuando comenzaron las clases, cuando pasé a segundo, pero entonces ya empezamos en este edificio, éste lo mandó construir la empresa para los hijos de sus trabajadores, así que a mí me tocó estrenar el edificio pero no estaba así, tenía nada más cuatro salones porque nada más había hasta cuarto.¹¹⁷

El crecimiento de la matrícula de la escuela “Asarco” evidencia el interés de las familias en la escolarización de sus hijos y de la empresa en contribuir a ello. Cuando esta escuela fue federalizada en 1934, ya se había ampliado el edificio y contaba con seis salones y un teatro techado.

Este espacio escolar quedó estrechamente ligado espacial y temporalmente a la actividad laboral de la planta fundidora. Los padres subían por la misma calle hacia su centro de trabajo. También en esta localidad, el mismo silbato anunciaba la salida de alumnos y trabajadores al medio día para lonchar pero en el caso de la planta fundidora los trabajadores podían salir de la planta. Un buen número de padres e hijos moraban en las proximidades de la fundidora, así que bajaban por la calle de la Plata para ir a comer a sus casas. Otros trabajadores lonchaban en las inmediaciones de la escuela, muchas madres llevaban el lonche y las familias se reunían a comer bajo los árboles, como quedó representado en el mural de la escuela “Asarco”.

¹¹⁷ Entrevista, JIRR (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

No. 4“Hora del lonche”. Detalle del mural de la escuela Artículo 123 “Asarco”



Mural “Escuela Primaria Industrial Minera México Artículo 123” autor Vicente Guerrero

Unos 50 metros al sur de la escuela comenzaban los jales o graseros, grandes montones de escoria, residuos de la fundición; debido a que éstos eran arrojados como material incandescente, se los llamaba también “montañas de lava”. Más alejadas, en la parte poniente se encontraban la colonia americana y la planta fundidora. Las vías de ferrocarril pasaban por la parte oriente, a unos 20 metros de la escuela. Un pequeño tren de vapor pasaba día y noche por estas vías transportando el producto de la fundición. El ruido de la máquina y su campana se convirtieron en elementos de la vida cotidiana en la escuela de Morales. En el caso de Morales, las fronteras entre los espacios escolar y laboral eran frecuentemente imperceptibles.

Capítulo 2: De escuelas “de los patrones” a escuelas Artículo 123

En 1934, la SEP obtuvo la jurisdicción sobre las escuelas que los patrones tenían obligación de fundar, de tal forma que emprendió la federalización de estas escuelas por variadas vías. Estas acciones formaban parte de un proyecto centralizador del gobierno federal encaminado a consolidar su poder en todo el territorio nacional. Durante este proceso, el gobierno de San Luis Potosí cedió el control de la gran mayoría de sus escuelas a la federación durante el cedillismo (1925-1938) sin enfrentamientos ni conflictos.¹ Sin embargo, la federalización de las escuelas “de los patrones” sí fue causa de conflictos y resistencias que acabaron por reducir el número de escuelas Artículo 123 de sesenta en 1934 a sólo una decena de ellas en 1945. La federalización de las escuelas “de los patrones” alteraba privilegios y acuerdos previamente establecidos entre las autoridades locales y el poder patronal. Los patrones tenían la prerrogativa de fundar escuelas, o no según lo determinaban sus propios intereses, además tenían amplias facultades para controlar lo que se debía hacer y a prender en ellas.

Las empresas mineras trasnacionales articularon una lucha de largo plazo en contra de las disposiciones de la SEP. Estos conflictos tenían como origen la lucha por el control de las escuelas. Si bien las prácticas patronales del paternalismo industrial promovían la fundación de escuelas y otras “obras sociales” para sus trabajadores, la empresa minera ASARCO estaba dispuesta a auspiciar escuelas solamente cuando estaba en posibilidad de mantener un amplio grado de control sobre los maestros y las prácticas escolares. El establecimiento de las escuelas federales Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro generó tensiones y conflictos constantes entre las autoridades educativas y la ASARCO. Aunque los argumentos explícitos en los

¹ En la historiografía de San Luis Potosí, el cedillismo es un periodo comprendido entre 1925 y 1938, durante el cual el cacique local Saturnino Cedillo se encumbró como jefe revolucionario, de tal manera que designaba a los gobernadores del estado y mantenía un pertinaz control sobre ellos.

procesos de disputa aludían a causas diversas, los conflictos entre estos actores estaban centrados en el control de las escuelas.

Los momentos y las situaciones de enfrentamiento y conflicto son particularmente valiosos para descubrir las tensiones latentes en espacios sociales aparentemente calmos. Se confirma la recomendación de E. P. Thompson (1994: 61) quien consideraba que examinar episodios o situaciones atípicas es un modo de descubrir facetas sociales y tensiones no expresadas: “Cuando surgían las disputas en la aldea ‘salían a la luz hechos que normalmente permanecían ocultos’”. Las prácticas de resistencia y las situaciones de conflicto que abordo en este capítulo tienen la finalidad de develar los móviles de fondo de los enfrentamientos y conflictos

2.1 La federalización posrevolucionaria

Federalización centralizadora

El término *federalización de la enseñanza* se ha empleado en dos sentidos enteramente opuestos dentro del análisis histórico nacional (Véase Arnaut 1998 y Alfonseca 2015). Desde la creación de la SEP hasta 1970, la “federalización” consistió en un proceso de centralización, es decir de concentración de bienes, recursos y jurisdicciones en el poder federal con el fin de uniformar y absorber los sistemas educativos locales “y sobre todo con la intención de doblegar la oposición de los gobiernos y los educadores de los estados a cualquier proyecto centralizador de la enseñanza” (Arnaut 1998: 18). A partir de la década de 1970, “federalizar” comenzó a entenderse como transferir de recursos y potestades de la federación a los estados, es decir, como un proceso de descentralización.²

El concepto federalización encierra, pues, una ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar un sistema centralizado significa descentralizarlo (Arnaut 1998: 18).

² Alfonseca (2015) ejemplifica este entendimiento de la “federalización” como descentralización con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992.

En este trabajo, empleo el término federalización en el sentido de centralización y concentración de facultades y recursos en el gobierno federal. En 1932, el ejecutivo federal promovió una reforma legislativa que lo facultaba para concentrar en la SEP la jurisdicción, hasta entonces perteneciente a los estados” sobre las escuelas que la fracción XII del artículo 123 constitucional mandaba financiar a los patrones.

En 1934, la federalización de las escuelas, hasta entonces llamadas “de los patrones”, formaba parte de un proceso centralizador impulsado por los gobiernos posrevolucionarios que tenía la finalidad de consolidar al nuevo Estado. La centralización del poder por la vía de las reformas legislativas fue una de las estrategias empleadas por estos gobiernos para acrecentar su poder. La educación era parte fundamental de este proyecto centralizador, como lo evidencia la creación de la SEP en 1921 con facultades para fundar escuelas en todo el territorio nacional. En los años siguientes los presidentes pertenecientes al grupo político de los sonorenses impulsaron reformas legislativas orientadas a ampliar la jurisdicción del gobierno federal sobre las actividades económicas más importantes del país.

A partir de la llegada al poder del grupo de los sonorenses (1920),³ el gobierno federal promovió una serie de reformas legislativas orientadas centralizar el poder y así consolidar al nuevo Estado revolucionario frente a los estados y municipios del país.⁴ Meyer (1996), Krauze (1997) y Córdova (1996) estudian los procesos políticos y económicos de este periodo y muestran cómo el Estado posrevolucionario tuvo como prioridad la reconstrucción económica y su fortalecimiento frente a estados y municipios y frente a otros poderes al interior y exterior del país.⁵ Estos gobiernos buscaron su fortalecimiento mediante: la neutralización de grupos armados opositores al régimen, las alianzas con grupos de poder, el control de las masas obreras y

³ Grupo político encabezado por generales revolucionarios originarios del estado de Sonora. Álvaro Obregón se mantuvo a la cabeza de este grupo hasta su asesinato en julio de 1928, ocupó la presidencia entre 1920 y 1924, se postuló nuevamente para este cargo y obtuvo el triunfo para gobernar durante el periodo sexenal 1928-1934. Tras el asesinato del presidente electo Obregón, Plutarco Elías Calles ejerció el liderazgo de los sonorenses y mantuvo un férreo control sobre tres presidentes que gobernaron entre 1928 y 1934, periodo conocido como maximato. Calles designó a Lázaro Cárdenas como candidato a la presidencia (1934-1940) y lo apoyó para llegar a ella, pero no pudo mantener el control político sobre el presidente Cárdenas, de tal forma que se produjo un rompimiento entre ellos y Calles fue desterrado de la política nacional en 1936. Este rompimiento marca el fin del predominio de los sonorenses sobre la política nacional. Véase Córdova (1996).

⁴ Acerca de este conjunto de reformas véase el apartado “El proceso de federalización” en Medina (2015).

⁵ Diversos historiadores estudian la formación y consolidación del nuevo estado posrevolucionario. Matute (1980) se centra en el periodo inmediato a la promulgación de la Constitución de 1917; mientras que Meyer (1980 y 1996), Krauze (1997) y Córdova (1996) analizan el periodo que corresponde a las reformas referidas 1920-1934.

campesinas y la centralización de diversos aspectos de la administración pública y la recaudación fiscal. Según Loyo (1999b), en lo relativo a la educación, “la etapa centralizadora tuvo su mayor auge en los años veinte y treinta y fue paralela a la federalización que se realizaba en otros ámbitos de la vida nacional” (Loyo 1999b: 50).

Reformas centralizadoras

Las reformas al artículo 73 constitucional fueron la base legislativa en el proceso de centralización de facultades en el gobierno federal.⁶ Este artículo establece los ámbitos que son de competencia y jurisdicción del poder federal. En 1917 el texto constitucional establecía en su fracción X la facultad del Congreso para legislar en materia de: minería, comercio, instituciones de crédito, y establecimiento del Banco de Emisión Único. Dentro del periodo en que los sonorenses ocuparon la presidencia (1920-1936), el artículo 73 fue objeto de las once reformas especificadas en el cuadro anterior. En 1935, tan solo la fracción X de este artículo otorgaba a la federación jurisdicción sobre: la industria cinematográfica, el comercio, las instituciones de crédito, la energía eléctrica, el rendimiento de los impuestos sobre energía eléctrica, el establecimiento del Banco de Emisión Único, la expedición de leyes del trabajo, la aplicación de las leyes del trabajo en actividades de competencia federal: industria textil, ferrocarriles y otra empresas de transporte de concesión federal, minería, hidrocarburos, trabajos ejecutados el mar y zonas marítimas y las obligaciones que en materia educativa corresponden a los patrones.⁷ Sin embargo, estas fueron tan sólo prescripciones legislativas cuya aplicación dependió de la capacidad del gobierno central para negociar y pactar alianzas con los estados y con diversos actores locales en asuntos como los educativos, fiscales, políticos, económicos, etc.

⁶ El artículo 73 ha sido objeto de más modificaciones que cualquier otro artículo de la Constitución. Hasta febrero de 2014 se han realizado 71 reformas al artículo 73, siempre encaminadas a extender las facultades de la federación. El artículo 123 le sigue en número de reformas con apenas 23. Estos datos evidencian la tendencia centralizadora del gobierno federal hasta nuestros días. Véase la sección de “Reformas Constitucionales por Artículo” en la página de la Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm.

⁷ DECRETO que reforma la fracción X del artículo 73 constitucional. *Diario Oficial de la Federación*, Decreto publicado el viernes 18 de enero de 1935, Tomo LXXXVIII, número 16, p. 1

En los debates legislativos, la expansión de facultades del gobierno federal se basó en el supuesto de que sólo esta entidad era capaz de llevar a cabo las reformas necesarias para el desarrollo del país, de vigilar y de hacer cumplir las leyes. La iniciativa de 1932 que federalizó las escuelas “de los patrones”, argumentaba que:

No sólo se obtendrán la ventajas, de por sí valiosas, derivadas de la iniciación que habrá de producir el hecho de implantar un sistema único en todas las escuelas de los patrones, sino que también se logrará un cumplimiento más exacto de las obligaciones de que se trata, ya que las autoridades de la Federación en materia educativa, cuentan con organización y con personal constituido por los directores y el cuerpo de inspectores en toda la República, que permiten mayor vigilancia sobre el particular.⁸

El diario de debates de la Cámara de Diputados evidencia que argumentos en este mismo sentido siguen siendo la base para la promoción de reformas que aumentan las facultades de la federación.⁹ Arnaut (1998: 190-199) ofrece un amplio panorama de las posturas legislativas y los debates a propósito del papel del Estado en asuntos educativos.

El gobierno federal emprendió una centralización económica y tributaria que le permitió acrecentar su poder y control pero actuó en detrimento de la participación de municipios y estados en las tareas educativas. Aunque las reformas centralizadoras se llevaron a cabo en diversos ámbitos políticos y económicos, la centralización tributaria tuvo una importancia determinante para el crecimiento del poder federal. Como antes he señalado, el gobierno federal presumía ser la única entidad capaz de reestructurar y modernizar al sistema tributario mexicano. Sin embargo esta reestructuración tributaria terminó por convertirse en una centralización de facultades en manos del gobierno

⁸ “Exposición de motivos” de la iniciativa para diversas reformas encaminadas a la federalización de las escuelas Artículo 123, presentada por el presidente Abelardo L. Rodríguez a la Cámara de Diputados. Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, XXXV Legislatura, sesión del 19 de Octubre de 1932.

⁹ Véase el Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, LXII Legislatura. Este argumento político se encuentra completamente vigente en la actualidad (año 2014). Las reformas realizadas durante 2013 en administración educativa, telecomunicaciones, secuestro y trata de personas, registros públicos inmobiliarios y catastros municipales, así como las aprobadas en 2014 en materia de transparencia y política electoral; parten de iniciativas de ley cuyas exposiciones de motivos argumentan que sólo la federación es capaz de crear leyes sólidas y hacer cumplir lo establecido en ellas. Decretos diversos que reforman o adicionan el artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*: en administración educativa, martes 26 de febrero de 2013; en telecomunicaciones, martes 11 de junio de 2013; en materia de secuestro y trata de personas, martes 8 de octubre de 2013; en lo relativo a registros públicos inmobiliarios y catastros municipales, viernes 27 de diciembre de 2013; en materia de transparencia, viernes 7 de febrero de 2014; en materia político-electoral, lunes 10 de febrero de 2014.

federal basada en alianzas con diversos poderes locales. Aboites (2003) analiza el proceso de centralización de la hacienda pública, sostiene que la modernización y el fortalecimiento de la hacienda federal se alcanzaron a costa de crear excepciones para la población rural y otorgar privilegios a los empresarios y propietarios. Es decir que la relativa fortaleza del fisco federal se basó en una doble renuncia al principio de universalidad de los impuestos para obtener apoyo de determinados grupos. El gobierno federal exentó de diversas obligaciones tributarias a las masas campesinas y otorgó privilegios fiscales a los grandes empresarios.¹⁰ Los gobiernos estatales y municipales vieron mermados sus ingresos, de tal manera que la cesión de escuelas a la federación resultó con el tiempo un medio eficaz para compensar la disminución de sus recaudaciones.

Federalización de la enseñanza

El proyecto educativo federal posrevolucionario tuvo gran importancia en la construcción del Estado mexicano y en el crecimiento del poder y la influencia del gobierno central. En julio de 1921, el gobierno de Obregón emitió un decreto a través del cual suprimió el artículo 14 transitorio de la Constitución de 1917, que a su vez había suprimido a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes heredada del Porfiriato.¹¹ En octubre del mismo año, creó por decreto a la Secretaría de Educación Pública¹² en 1921 con facultades para fundar escuelas “rurales y elementales” en de todo el territorio mexicano.¹³ Esta primera reforma a la Constitución de 1917, otorgó a la federación la facultad de “establecer, organizar y sostener en toda la república

¹⁰ Véase Aboites (2003).

¹¹ *Diario Oficial de la Federación*, DECRETO reformando el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, relativo a planteles de Instrucción Pública, publicado el viernes 8 de julio de 1921, Tomo XVIII, Número 58, pp. 908-910.

¹² *Diario Oficial de la Federación*, DECRETO estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública, publicado el lunes 3 de octubre de 1921.

¹³ Esta secretaría fue creada a pesar de no contar con una ley reglamentaria del artículo 3º constitucional. La SEP operó casi 20 años sin ley reglamentaria ya que la primera *Ley Orgánica de Educación* (reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales) fue expedida hasta 1940. *Diario Oficial de la Federación, Ley Orgánica de Educación*, publicada el sábado 3 de febrero de 1940, Tomo CXVIII, Número 29.

escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias”. La SEP fue la entidad encargada de llevar a cabo un ambicioso programa de orientación rural, tenía el compromiso de llevar educación hasta los espacios más alejados del país e inculcar así los sentidos de nacionalidad y modernidad a los nuevos ciudadanos, es decir, debía generar las bases populares que el nuevo Estado requería.¹⁴ La mencionada reforma de 1921 al artículo 73 reviste una particular importancia por dos razones fundamentales: primeramente, fue el medio que dio al gobierno federal las facultades legales para extender su influencia y poder por todo el territorio nacional a través de la difusión de sus políticas educativas; segunda, fue punto de partida para las otras reformas que paulatinamente otorgaron al poder federal nuevas atribuciones y las recaudaciones fiscales más copiosas.¹⁵

Sin embargo el proyecto educativo de la SEP encontró multitud de obstáculos y se concretó en rumbos divergentes dentro de las experiencias escolares locales ya que enfrentó en la práctica manifestaciones de resistencia y rechazo.¹⁶ La federalización centralista de la educación era una aspiración que existía en México desde antes de la revolución pero enfrentó constantemente resistencias al control federal en los ámbitos locales. Arnaut señala que:

Desde el porfiriato hasta los cuarenta –con una breve interrupción durante los años revolucionarios– la historia de la educación primaria es, en buena medida, también la de los proyectos de federalización (en su significado centralizador) de la enseñanza. En estos años, diversos proyectos centralizadores fueron debatidos y bloqueados y redefinidos por diversos factores, entre los cuales, fue decisiva la resistencia local a la federalización educativa. (Arnaut 1998: 21)

Aun así, las escuelas federales se extendieron rápidamente por todo el país, en 1927 su número había llegado a 3,392 escuelas con una matrícula de 217,568 alumnos.¹⁷ Como se puede corroborar en el cuadro siguiente, la SEP estableció o tomó a su cargo un sistema predominantemente rural, pero paulatinamente estableció también escuelas

¹⁴ Vaughan (2000:15) señala que las políticas educativas posrevolucionarias pretendían “transformar una sociedad llamada ‘feudal’ en una moderna y secular, desalcoholizando, saneando y desfanatizando a los mexicanos”.

¹⁵ Hasta 1942, el artículo 73 constitucional fue objeto de 15 reformas. Véase la sección de “Reformas Constitucionales por Artículo” en la página de la Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm.

¹⁶ Los estudios de Vaughan, (2000), Rockwell (2007) y Alfonseca (2005) ofrecen valiosos análisis acerca de la recepción del proyecto educativo federal en los ámbitos locales.

¹⁷ INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*, 1938, p. 99.

semiurbanas y urbanas por todo el territorio nacional, todo ello a pesar de que el texto constitucional la facultaba para fundar sólo escuelas rurales.¹⁸

No. 5 Cuadro de escuelas federales y alumnos en México con porcentaje de crecimiento entre 1927 y 1936

Año	TOTAL		RURALES		URBANAS Y SEMIURBANAS	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
1927	4,090	397,159	3,392	217,568	698	179,591
1928	3,943	483,993	3,303	278,137	640	205,856
1929	6,786	614,496	6,106	384,328	680	230,168
1930	6,905	683,844	6,255	439,423	650	244,421
1931	6,828	777,334	6,100	510,133	728	267,201
1932	7,550	873,768	6,796	593,983	754	279,785
1933	7,815	912,080	7,018	615,099	797	296,981
1934	8,488	889,420	7,722	603,875	766	285,545
1935	10,039	939,068	9,260	653,142	779	285,926
1936	11,445	969,341	10,624	682,618	821	286,723
Porcentaje de crecimiento	179.80%	144.10%	213.20%	213.70%	17.60%	59.70%

Fuente: René Medina Esquivel. Elaboración propia a partir de datos del *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1938*, pp. 100-102

El cuadro anterior ilustra, entre otras cosas: 1) La dinámica de establecimiento de escuelas federales no fue lineal, aunque las cifras muestran una dinámica global de crecimiento, los números de escuelas y alumnos en ocasiones disminuían de un año a otro. 2) En términos globales, el crecimiento del número de escuelas rurales y sus alumnos fue contundente entre 1927 y 1936 ya que se triplicó durante ese periodo. 3) El número de alumnos y escuelas urbanas y semiurbanas evidencia que las escuelas federales no sólo tuvieron el supuesto carácter complementario y compensatorio, sino

¹⁸ Sería necesaria una revisión cuidadosa de las jurisprudencias que la SCJN emitió en los años siguientes para conocer la interpretación que finalmente se aplicó a este texto. La federación tendría jurisdicción únicamente "sobre los planteles que ella establezca, sostenga y organice sin menoscabo de la libertad que tienen los Estados para legislar sobre el mismo ramo educacional". *Diario Oficial de la Federación*, Decreto reformando el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, relativo a planteles de Instrucción Pública, viernes 8 de julio de 1921, pp. 908-910.

que las vías de federalización tendieron a suplir y desplazar a los sistemas educativos locales. Si bien el crecimiento del número de escuelas fue del 17.6%, el número de alumnos creció un 59.7%, lo que significa que la presencia de estas escuelas se fortaleció ya que su número promedio de alumnos creció de 257 a 349 en una década.

Desde comienzos de la década de 1920, la SEP centraba sus esfuerzos en extender los espacios de poder de la federación, abría escuelas en localidades donde éstas ya existían y absorbía escuelas estatales y municipales, a partir del argumento de “apoyar” a la economía local. Algunos gobiernos estatales firmaron convenios con la SEP para cederle sus espacios educativos:

En estos convenios los ayuntamientos fueron los perdedores. Por medio de toda clase de estrategias se les despojó de sus derechos, y se les arrebataron funciones con el pretexto de que en sus manos la educación estaba en plena decadencia tanto por falta de recursos como por incompetencia. (Loyo 1999b: 51)

Arnaut (1998) y Loyo (1999b) consideran esta manera de proceder de la SEP como una estrategia del gobierno federal para acrecentar su presencia y poder en los estados. Ambos autores coinciden también en que el gobierno federal pretendía incentivar la participación de estados y municipios en las tareas educativas y generar un sistema educativo nacional controlado por la federación. Sin embargo las escuelas federales se multiplicaron en detrimento de las escuelas estatales y municipales, que solían cerrarse o federalizarse por “razones presupuestales”.¹⁹

La SEP basó la expansión de su proyecto educativo en la firma de convenios con los estados. Alfonseca (2015) plantea la complejidad y diversidad de formas en que la SEP operó para establecer sus escuelas en los estados de la República. Estas *vías de federalización* no se ajustaron en la práctica al carácter *subsidiario* y *compensatorio* que el discurso federal atribuía a su programa educativo, más bien operaron de formas muy diversas, desplazando a o coexistiendo con los sistemas estatales. A este respecto Loyo (1998: 113) señala que “los mecanismos de la federalización fueron variados y múltiples, tantos como estados había en la República: contratos o convenios... fundación o apropiación de escuelas, imposición de patrones, creación de instituciones, colaboración, acción paralela”. En 1934, el presidente electo

¹⁹ Arnaut (1998) y Loyo (1999b) ofrecen un amplio panorama acerca del proceso de federalización de la educación en México como una política centralizadora del gobierno federal. Arnaut ofrece además una amplia semblanza acerca de los procesos legislativos y las negociaciones conflictivas con los estados.

Lázaro Cárdenas impulsó una reforma al artículo 3º y a la fracción XXV del artículo 73, con el fin de dar jurisdicción al gobierno federal sobre la educación en todo el país. La reforma fue aprobada en diciembre de 1934²⁰ pero la SEP continuó operando sin ley reglamentaria hasta comienzos de 1940, cuando se publicó la *primera Ley Orgánica de Educación*.²¹

Surgimiento de las escuelas federales Artículo 123

A partir de 1932, la federalización de las escuelas “de los patrones” forma parte del proyecto centralizador del gobierno federal pero conjuntaba aspectos de carácter educativo con otros de tipo laboral y buscaba consolidar el poder federal sobre los patrones nacionales y transnacionales.²² El presidente Abelardo L. Rodríguez presentó, en octubre de ese año, la iniciativa de reforma que tenía como propósito “federalizar la vigilancia que actualmente ejercen las autoridades de los Estados cerca de los patrones agrícolas e industriales, a fin de que cumplan la obligación [...] en materia de sostenimiento de escuelas para sus trabajadores”; esta iniciativa establecía explícitamente que lograría la fundación de “unas tres mil escuelas”.²³ En enero de 1934 se publicaron las reformas a la Constitución y a la Ley Federal del Trabajo que otorgaron a la SEP la facultad de vigilar el cumplimiento de las obligaciones patronales en materia de educación, así como de administrar las escuelas derivadas de tales obligaciones.²⁴

²⁰ *Diario Oficial de la Federación*, DECRETO que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales, publicado el jueves 13 de diciembre de 1934, Tomo LXXXVII, Número 35, pp. 849-851.

²¹ *Diario Oficial de la Federación*, *Ley Orgánica de Educación*, publicada el sábado 3 de febrero de 1940, Tomo CXVIII, Número 29.

²² En la iniciativa de reforma de octubre de 1932, la presidencia argumentaba en la “exposición de motivos” que la federalización de estas escuelas permitiría: obligar a los patrones a cumplir los deberes que les imponía la fracción XII del artículo 123 constitucional relativas a sostener escuelas para sus trabajadores, lograr la fundación de unas tres mil nuevas escuelas, mantener la vigilancia sobre éstas para su funcionamiento continuo y “bien organizado”, así como establecer un sistema único en todas las escuelas de los patrones.

²³ Iniciativa para diversas reformas encaminadas a la federalización de las escuelas Artículo 123, presentada por el presidente Abelardo L. Rodríguez a la Cámara de Diputados. *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, XXXV Legislatura, sesión del 19 de Octubre de 1932.

²⁴ Para conocer más a fondo el proceso legislativo de dictamen y aprobación de estas reformas, véase Medina (2015). DECRETO que reforma la fracción X del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Facultades del Congreso). *Diario Oficial de la Federación*, Decreto publicado el jueves 18 de enero de 1934, Tomo LXXXII, Número 15, pp. 208-209. DECRETO que reforma varios

Inmediatamente después de la publicación de las reformas, la SEP puso en marcha una gran cruzada nacional de fundación de escuelas federales “del Artículo 123”. Antes de la federalización de estas escuelas, se las denominaba como: “escuelas de los patrones”, “escuelas sostenidas por los patrones” o “escuelas que los patrones tienen obligación de sostener”. La denominación de escuelas “Artículo 123” o “tipo Artículo 123” se comenzó a usar en la documentación de la SEP y en las propias escuelas a partir de su federalización. La iniciativa de reforma de 1932 se apoyaba en información provista por la SEP ya que esta secretaría había realizado un balance acerca de las condiciones en que trabajaban las escuelas “que los patrones tenían obligación de sostener”. Los inspectores federales habían realizado estas indagaciones acerca de los centros laborales cuyos patrones debían financiar escuelas, por esa razón, los directores de educación de los estados, así como los inspectores, tenían establecido el número de escuelas que debían fundar.²⁵

Los inspectores operaron con la facultad de presentarse en los centros laborales y notificar a patrones y trabajadores la fundación de la escuela Artículo 123 pero estaban sujetos a cumplir posteriormente una serie de requisitos administrativos para lograr su aprobación en la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET). Los inspectores debían comprobar ante la DGEPET: la existencia de una relación laboral entre un patrón y un grupo de trabajadores, la necesidad del centro escolar por encontrarse el centro de trabajo alejado de poblaciones establecidas y presentar un censo de por lo menos veinte niños en edad escolar. El proceso de fundación de escuelas Artículo 123 podía dificultarse y prolongarse por largo tiempo cuando no se contaba con la colaboración organizada de los trabajadores, cuando las autoridades locales otorgaban su apoyo a los patrones o cuando éstos obstaculizaban el procedimiento o se negaban abiertamente a abrir las escuelas.

El escenario conflictivo y complejo de las escuelas Artículo 123 y la diversidad de intereses y personajes que convergen en ellas abren un amplio abanico de interrogantes y plantean la necesidad de estudios e investigaciones para conocer estos

artículos de la Ley Federal del Trabajo. *Diario Oficial de la Federación*, Decreto publicado el sábado 20 de enero de 1934, Tomo LXXXII, Numero 17, p. 270.

²⁵ Loyo (1990: 315-321) describe este proceso así como los estímulos económicos ofrecidos a los inspectores que lograran la fundación del mayor número de escuelas, véase Loyo. La iniciativa de ley para federalizar estas escuelas establecía que se fundarían “unas tres mil escuelas” en el país, esta cifra estaba basada en la información que inspectores y directores de educación proporcionaron a la SEP.

procesos. Los informes, publicaciones y estadísticas de la SEP ofrecen información general acerca de las escuelas Artículo 123. Sin embargo esta información es notablemente incierta en aspectos tan básicos como el número de escuelas. Los acercamientos a procesos locales muestran que la SEP mantenía registros de escuelas que habían dejado de operar o incluso que nunca habían funcionado. Los estudios locales de Rockwell (2007: 289-291), Lewis (2005: 157-180 y 2010) y Medina (2010 y 2012) ofrecen acercamientos a estos procesos en los casos de Tlaxcala, Chiapas y San Luis Potosí, respectivamente. Estos trabajos permiten conocer la existencia de estas escuelas antes de que fueran tomadas bajo la jurisdicción de la SEP, así como las dificultades que esta secretaría enfrentó para la fundación y permanencia de las escuelas. La fundación de las escuelas desencadenó la resistencia patronal a través de variadas estrategias que tenían como fin eludir el mandamiento legal. Loyo (1990) señala que la fundación de escuelas Artículo 123 en todo México es “la historia de la renuencia de los patrones a cumplir con la ley y de su astucia para evadirla; es la crónica de los subterfugios y maniobras empleadas para violar el precepto legal” (Loyo 1990:316). Los patrones lograron limitar la fundación de estas escuelas a través de recursos administrativos y jurídicos, de ahí que muchas escuelas no llegaron a concretarse o permanecieron por muy breve tiempo.

La SEP enfrentó una oposición patronal vigorosa y cada vez más sistemática, pero siguió adelante con la cruzada nacional de fundación de escuelas Artículo 123 durante 1934. Loyo (1999b: 54) considera que “el control de estas escuelas, además de ampliar su radio de acción, dio a la SEP nuevos espacios de poder”²⁶ y establece que algunas escuelas operaron como plataformas para organizar comités agrarios, cooperativas o sindicatos.²⁷ Generalmente los patrones arguyeron causas económicas y jurídicas para negarse a sostener las escuelas, pero en realidad eran reacios a pagar el sueldo de maestros designados y dirigidos por el gobierno federal, así como a aceptar dentro de sus centros de trabajo escuelas y agentes controlados por la SEP. En ocasiones los patrones se opusieron abiertamente a los mandatos de la SEP, pero

²⁶ Loyo (1990) realizó una revisión general de los expedientes escolares en el AHSEP entre 1917 y 1940, en su texto muestra la resistencia patronal y el papel de los maestros a través de ejemplos tomados de todos los rumbos de México, centra su atención en las escuelas rurales de las haciendas, cuya existencia tendió a ser efímera.

²⁷ En el estado de San Luis Potosí las escuelas Artículo 123 apenas operaron como centros de promoción agraria u obrera, en cambio las escuelas chiapanecas Artículo 123 que Lewis estudia sí operaron como plataformas de organización agraria y sindical. Véase Lewis (2010).

con mayor frecuencia combatieron a las autoridades educativas a través de estrategias para impedir la fundación de las escuelas o para lograr la clausura de éstas. Las estrategias patronales iban desde el despido de trabajadores con hijos en edad escolar, amenazas y extorsiones contra sus trabajadores y autoridades locales, hasta el fraccionamiento de haciendas, el contubernio con autoridades locales y la interposición de recursos jurídicos.²⁸ Con el tiempo los alegatos jurídicos se convirtieron en la estrategia más efectiva y de largo plazo para combatir los mandatos de la SEP.²⁹

Los maestros y las autoridades educativas tuvieron que enfrentar constantes resistencias no sólo por parte de los patrones sino también de sindicatos, familias y gobiernos locales debido a que las políticas federales contravenían intereses, prácticas o creencias de las comunidades. Entre otros aspectos, la coeducación fue motivo de conflictos en el funcionamiento de las escuelas federales, ya que generaba opiniones encontradas acerca de la conveniencia de que niños y niñas acudieran a la escuela en espacios comunes. Las controversias acerca de la coeducación se suscitaron no sólo entre las comunidades y familias donde se establecían las escuelas. Los diarios de debates del poder legislativo federal registran éste como un aspecto recurrente durante las discusiones parlamentarias relativas a asuntos educativos.³⁰ La SEP aludía a limitaciones de espacio y de personal que obligaban al trabajo en escuelas mixtas.³¹

La SEP “fundó” escuelas federales Artículo 123 en casi todos los centros mineros del país (Sariago et al. 1988: 25). El vigoroso movimiento sindical minero contribuyó a la proliferación de estas escuelas. Los sindicatos mineros daban a la

²⁸ Contamos con pocos estudios que nos permitan conocer estos centros educativos bajo la administración de los estados y el rumbo que tomaron tras la implementación del proyecto federal. Sin embargo, los trabajos de Loyo (1990), Greaves (2008: 198-204), Lewis (2010) y Medina (2010 y 2012) nos permiten conocer más ampliamente las estrategias patronales empleadas para obstaculizar la fundación de escuelas, para entorpecer su funcionamiento o para lograr su clausura.

²⁹ He sostenido la tesis (Medina 2015) de que las disputas jurídicas constituyeron la estrategia patronal más sólida y de largo plazo empleada por los industriales para combatir los mandatos de la SEP relativos a las escuelas Artículo 123.

³⁰ En 1939 las discusiones parlamentarias para la aprobación de la primera ley federal de educación abordaron el asunto de la coeducación como una de las preocupaciones más importantes. Dos años más tarde la Cámara de Diputados discutió la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública. La coeducación fue nuevamente un tema central de la discusión. Esta nueva ley estableció que las escuelas sólo serían mixtas en los casos que así se requiriera por las limitaciones de espacio y personal. Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, XXXVIII Legislatura, Año II, Período Ordinario, Número de Diario 26, México, D. F. lunes 29 de diciembre 1941.

³¹ Acerca del proceso hacia la escuela mixta, véase el caso de Tlaxcala en Rockwell (2007: 309-311).

creación de las escuelas Artículo 123 el sentido de un logro laboral que obligaría a los patronos a colaborar en la educación de sus hijos y aligeraría los costos de su educación ya que las empresas dotarían a los estudiantes y a las escuelas de los materiales necesarios para su actividad.³² Sin embargo, las empresas mineras del país no vieron con beneplácito las obligaciones económicas que el gobierno federal les imponía a través de la SEP, así que recurrieron a toda clase de medios para eludirlas. Las formas de resistencia a los mandatos de la SEP fueron desde la negativa abierta y directa a cumplirlos, hasta la aceptación de compromisos que prorrogaban de manera indefinida. Esta forma de operar estará ilustrada con casos concretos del estado de San Luis Potosí en el apartado 2.2

2.2 Federalización de la educación en San Luis Potosí

El proyecto educativo centralizador del gobierno federal tuvo diferentes momentos y respuestas en el estado de San Luis Potosí. Por una parte, el gobierno local acogió el proyecto de federalización de la educación rural en todo el estado y cedió sin conflictos la mayoría de sus escuelas a la SEP, aunque también conservó un sistema educativo propio celosamente preservado de la intervención federal. Sin embargo, los patronos y la élite política local manifestaron un abierto rechazo y combatieron las disposiciones del poder federal en lo relativo a la fundación de escuelas Artículo 123. Por otra parte, la educación socialista fue otra política educativa federal abiertamente rechazada desde el gobierno estatal y cuya aplicación en esta entidad merece la pena analizarse. Este apartado tiene el propósito de mostrar brevemente estos procesos y evidenciar por qué las escuelas mineras Artículo 123 permanecieron como núcleo constante de conflicto entre el capital privado y la SEP.

³² El movimiento sindical minero se encontraba en proceso de unificación. En abril de 1934 se llevó a cabo en Pachuca, Hidalgo una convención de organizaciones mineras de la que surgió el SITMMSRM. Los sindicatos independientes de Cerro de San Pedro y Morales participaron en la convención, quedaron constituidos como las secciones 5 y 7, respectivamente, de la nueva organización sindical (Sariego et al. 1988: 220).

Escuelas rurales federales en San Luis Potosí

Saturnino Cedillo ejerció una especie de “maximato³³ local” en San Luis Potosí, conocido como cedillismo, ya que designó gobernadores y mantuvo el control político del estado entre 1925 y 1938.³⁴ Cedillo se opuso con frecuencia a las disposiciones federales en aspectos de primer orden como el reparto agrario. Este cacique propugnaba por un reparto agrario en pequeñas propiedades dentro de colonias agrícolas militares y así lo llevó a cabo en San Luis Potosí, en contraposición al reparto agrario ejidal que promovía el gobierno federal. Martínez (1993: 18) señala que “La aplicación de medidas tan importantes como la reforma agraria o la política fiscal estaban a merced, no de las disposiciones legales, sino de su criterio particular [el de Cedillo]”. Aunque Cedillo había apoyado la candidatura de Cárdenas y fue convocado como secretario de agricultura en el segundo gabinete del gobierno cardenista, se opuso abiertamente a políticas de esa presidencia. Falcón (1984) señala la oposición del cacique potosino ante directrices del cardenismo como la consolidación de la organización obrera, la nacionalización de la industria petrolera, la educación socialista y, principalmente, la dotación de tierras a los campesinos: “Cedillo sabotó todas y cada una de estas directrices, tanto por su signo ideológico, como porque afectaban su forma personalista y local de ejercer el poder” (Falcón 1984: 224). En 1937, Cedillo dejó la secretaría de Agricultura, regresó a San Luis Potosí y se dispuso a organizar una rebelión que desconocería al gobierno de Cárdenas. Por su parte, Cárdenas realizó una serie de maniobras políticas y militares que terminaron por neutralizar la rebelión de Cedillo quien murió asesinado en enero de 1939. Martínez (1993: 37) señala que desde el poder se instrumentó una campaña de opinión en contra del cacique potosino debido a su política de colonias agrícolas militares, “su oposición a la

³³ En México, se llama así al periodo 1928-1934. Tras el asesinato del presidente electo Álvaro Obregón (1928), el presidente saliente Plutarco Elías Calles ocupó el lugar de jefe máximo de la revolución y ejerció un control determinante sobre la política de tres presidentes que gobernaron durante ese sexenio. Véase Córdova (1996).

³⁴ La figura de este cacique ha sido objeto de diversos estudios que se han convertido en referencias obligadas en la historiografía política local: Falcón (1984), Martínez (1993) y Ankerson (1994). Otras miradas se han acercado a este periodo con el fin de estudiar aspectos particulares de la historia local como la federalización de la educación y el sindicalismo magisterial (Espinosa 2006 y 2007); y el movimiento obrero potosino (Luévano 2008).

expropiación petrolera y, sobre todo, [el rumor] de estar apoyado por los países del eje Berlín-Roma-Tokio” (Martínez 1993).³⁵

Aunque el régimen cedillista se caracterizó por desafiar constantemente las disposiciones del poder federal, permitió una rápida federalización de las escuelas rurales de San Luis Potosí. A partir de 1925, el gobierno de San Luis Potosí inició un proceso de cesión de casi la totalidad de sus escuelas rurales a la SEP; sin embargo, mantuvo un fuerte y celoso control de sus escuelas estatales en las ciudades. Al inicio de su mandato como gobernador, Cedillo recibió 259 escuelas estatales; en 1929 había cedido a la federación el control y el financiamiento de más de 200 de ellas.³⁶ Al final del cedillismo (1938) la autoridad educativa estatal atendía a 16,999 alumnos en 51 escuelas, 31 de ellas ubicadas en la capital y 20 distribuidas por el estado. Por su parte, la federación atendía 624 escuelas, 605 rurales y 19 urbanas o semiurbanas, con una matrícula de 40,197 alumnos (Espinosa, 2007: 7 y 20). Los cuadros comparativos siguientes están tomados de otras fuentes y confirman las tendencias antes señaladas.³⁷ Aunque el gobierno de San Luis Potosí mantuvo el control de sus escuelas urbanas y semiurbanas, la federación también estableció nuevas escuelas en estos lugares. La federación tuvo un porcentaje de crecimiento de su matrícula en escuelas urbanas y semiurbanas del 63% entre 1927 y 1936 mientras que el gobierno estatal decreció su matrícula en un 21%. Las escuelas rurales federales crecieron en un 243.8% en San Luis Potosí durante este mismo periodo. Estos datos evidencian que la SEP no estaba constreñida a fundar escuelas en lugares donde no existían, sino que también fundaba escuelas en cabeceras municipales y zonas urbanas donde el gobierno estatal ya ofrecía educación.

³⁵ Véanse las obras antes referidas para ampliar la información acerca de estos procesos: Falcón (1984), Martínez (1993) y Ankerson (1994).

³⁶ AHSEP DGEPEP C105, A1927 p. 170, consultado en Espinosa (2007).

³⁷ Cifras tomadas del Anuario Estadístico de los Estado Unidos Mexicanos

No. 6 Cuadro de número de alumnos y escuelas primarias (urbanas o semiurbanas) en el estado de San Luis Potosí con porcentaje de crecimiento entre 1927-1936

Año	TOTALES EN EL ESTADO		FEDERALES		ESTATALES Y MUNICIPALES	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
1927	111	18,515	12	2,380	99	16,135
1928	128	19,217	14	3,082	114	16,135
1929	109	18,501	14	2,984	95	15,517
1930	122	21,107	15	3,247	107	17,860
1931	106	20,763	18	5,268	88	15,495
1932	99	20,999	18	5,843	81	15,156
1933	122	19,449	15	4,939	107	14,510
1934	119		14		105	0
1935	104	16,286	15	5,161	89	11,125
1936	109	16,637	15	3,894	94	12,743
% de crecimiento	-1.8	-10.1	25	63.6	-5	-21

Fuente: René Medina Esquivel. Elaboración propia a partir de datos del *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1938*, pp. 100-102

No. 7 Cuadro comparativo entre escuelas rurales federales y escuelas estatales en el estado de San Luis Potosí, número de escuelas y alumnos con porcentaje de crecimiento 1927-1936

Año	RURALES FEDERALES		URBANAS O SEMIURBANAS ESTATALES	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
1927	210	12,234	99	16,135
1928	201	16,138	114	16,135
1929	463	25,318	95	15,517
1930	469	26,326	107	17,860
1931	312	26,598	88	15,495
1932	332	35,618	81	15,156
1933	340	26,172	107	14,510
1934	439		105	0
1935	395	41,408	89	11,125
1936	503	42,061	94	12,743
% de crecimiento	139.52	243.80	-5.05	-21.02

Fuente: René Medina Esquivel. Elaboración propia a partir de datos del *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1938*, pp. 100-102

Arnaut (1998: 175, 183-186) señala que acontecieron fuertes conflictos debido a la presencia de las escuelas federales en los estados, refiere que en 1929 “los estados encabezados por Veracruz rechazan la federalización de la enseñanza”. Sin embargo, en 1929, el gobierno “rebelde” de Saturnino Cedillo había cedido más del 80% de sus escuelas a la SEP sin disputas de por medio. Esta forma de operar resulta aparentemente contradictoria con el carácter desafiante del régimen cedillista ante otras disposiciones del poder federal. No obstante, Cedillo no tenía a la educación como una de sus preocupaciones centrales, además operó en el rumbo que los estados de la república seguirían años más adelante: permitir que la federación se hiciera cargo de las escuelas a fin de disponer de los recursos destinados a éstas. Como antes he señalado, el gobierno federal había iniciado un proceso de centralización tributaria a partir del gobierno de Álvaro Obregón.³⁸ Los estados y los

³⁸ El gobierno federal argumentaba ser la única instancia capaz de modernizar y reestructurar al sistema tributario mexicano, pero la reestructuración tributaria terminó por convertirse en una centralización de facultades en manos del gobierno federal. Véase Aboites (2003). El artículo 73 de la Constitución de 1917

municipios perdieron paulatinamente facultades recaudatorias, de tal manera que la cesión de las escuelas a la federación liberaba recursos que los estados podían destinar a otros propósitos.³⁹ Los poderes locales potosinos parecen haber operado con esta lógica en lo relativo a permitir la federalización de la educación rural, sin embargo, respondieron con enérgica oposición cuando la SEP inició el proceso de federalización de las escuelas “de los patrones”.

Escuelas federales Artículo 123 en San Luis Potosí

La fundación de escuelas Artículo 123 ocurrió por diferentes vías de federalización.⁴⁰ En algunos lugares existían previamente planteles estatales o municipales; en tal caso el proceso consistió en la sustitución de los mismos por los del gobierno federal. También aconteció el caso de escuelas sostenidas por la federación que pasaron a ser financiadas por los patrones, y otras veces se procedió a la fundación de nuevas escuelas. Tanto la federalización de escuelas existentes (*sustitución*), como la fundación de nuevas escuelas (*compensación* o *concurso*), desencadenaron la resistencia patronal a través de variadas estrategias que tenían como fin eludir las disposiciones de la SEP. “Fundar” una escuela Artículo 123 tuvo significados diferentes en cada contexto.⁴¹

estableció las facultades exclusivas del congreso federal para legislar en materias específicas como “Minería, Comercio, Instituciones de Crédito, y para establecer el Banco de Emisión Único”. Diversas reformas permitieron al gobierno federal tomar paulatinamente el control de otros aspectos de la administración pública. En 1929 una reforma otorgó al congreso federal la facultad de legislar en materia de trabajo. *Diario Oficial de la Federación*, Ley publicada el viernes 6 de septiembre de 1929, Tomo LVI, Número 5, pp. 1-2. En los años subsecuentes, las reformas a este artículo continuaron con el fin de otorgar al gobierno federal nuevas facultades, como ocurrió en el caso de las escuelas sostenidas por los patrones, de las industrias textil y eléctrica, de los ferrocarriles, etc. Véase el apartado 2.1.

³⁹ Aboites (2003) afirma que la relativa fortaleza del fisco federal se basó en una doble renuncia al principio de universalidad de los impuestos para obtener apoyo de determinados grupos. El gobierno federal exentó de diversas obligaciones tributarias a las masas campesinas y otorgó privilegios fiscales a los grandes empresarios.

⁴⁰ Alfonseca (2015) y Loyo (1998: 113) muestran la diversidad de vías de federalización que implementó la SEP en los estados.

⁴¹ Alfonseca (2010) plantea la importancia de analizar las distintas vías de implantación de la federalización educativa que siguió al establecimiento de la SEP a partir de 1921. En los casos que este autor estudia, esta Secretaría no operó siempre bajo la lógica de la *compensación* y el *concurso* educacional sino que practicó una modalidad de crecimiento por *sustitución* y *desplazamiento* de las escuelas del Estado de México. Estas categorías permiten sistematizar conceptualmente lo que genéricamente se llama *federalización de la enseñanza*. Las cursivas son del autor.

La fundación de una escuela Artículo 123 requería que los inspectores cumplieran una serie de requisitos administrativos, mas sólo era posible cumplir con éstos mediante la colaboración de trabajadores y patronos. En 1934 los inspectores federales de San Luis Potosí emprendieron el proceso de fundación de 66 escuelas Artículo 123, aunque sólo lograron la autorización de 60 de ellas. El proceso de fundación de escuelas Artículo 123 podía dificultarse y prolongarse por largo tiempo cuando no se contaba con la colaboración organizada de los trabajadores, cuando las autoridades locales otorgaban su apoyo a los patronos o cuando éstos obstaculizaban el procedimiento o se negaban abiertamente a abrir las escuelas. Ejemplo de estas dificultades es el caso de la escuela David G. Berlanga, la primera propuesta en el estado en enero de 1934. La empresa Negociación Minera Santa María de la Paz y Anexas ya sostenía una escuela en Villa de la Paz pero se negó a continuar financiando una escuela controlada por la SEP. Esto dio origen a una disputa administrativa que se prolongó hasta marzo de 1935, cuando la empresa accedió a sostener la escuela a cambio de que la SEP condonara numerosas multas de \$100.⁴² “La escuela de Villa de la Paz comenzó a funcionar como escuela Artículo 123 en abril de 1935 con una población escolar de 580 alumnos, atendidos por seis maestros y un director” (Medina 2012: 85).

En la mayor parte de los casos, la fundación de escuelas Artículo 123 de San Luis Potosí estuvo vinculada con la acción organizada de grupos sindicales que colaboraron con los inspectores, aunque también acontecieron casos, como el de la España Industrial, en que el sindicato operó en favor de los intereses patronales. En el periodo comprendido entre 1915 y 1933, Luévano (2008: 79-86) ha documentado la existencia de 63 organizaciones de trabajadores entre sindicatos, uniones y sociedades mutualistas. En 1934 existían en San Luis Potosí ocho sindicatos de jurisdicción federal y 48 correspondientes a la estatal. Cada uno de los ocho sindicatos de adscripción federal estuvo vinculado con la fundación de por lo menos una escuela Artículo 123. Veintitrés sindicatos de jurisdicción estatal coadyuvaron a la fundación de escuelas Artículo 123 en sus centros de trabajo.⁴³ Veintiuna de estas organizaciones

⁴² Expediente de la escuela David G. Berlanga de Villa de la Paz. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP E70 L1 pp. 1-72.

⁴³ *Directorio de Asociaciones sindicales de la República*, México D.F., Departamento del Trabajo, Oficina de informaciones sociales, 1934. AHESLP, SG, 331.880972025, M47d, Ej. 1, (SG 203) Bib. No. 4; Tabla

sindicales pertenecían a haciendas, las otras correspondían a los trabajadores de la extracción de sal en el municipio de Salinas y a los tejedores de la España Industrial. El 70% de las 60 escuelas que se fundaron en centros laborales del estado en 1934 contaba con organizaciones sindicales.⁴⁴

El 13 de diciembre de 1934, el gobierno entrante de Lázaro Cárdenas publicó una reforma constitucional al artículo 3º con la cual introdujo su proyecto de educación socialista.⁴⁵ La educación socialista es un aspecto de discusión en la historiografía potosina, puesto que las evidencias del presente trabajo y otros estudios recientes contradicen la afirmación de que este proyecto federal no se aplicó en el estado de San Luis Potosí. Falcón (1984), Martínez (1993) y Ankerson (1994) abordaron tangencialmente el tema de la educación durante el cedillismo y establecieron en sus obras que la educación socialista no se aplicó en San Luis Potosí. Esta afirmación se fundamentó en dos evidencias: la primera, una declaración de Cedillo en el sentido de que la educación socialista no se aplicaría en territorio potosino; y por otra parte la ausencia de grandes enfrentamientos y hechos de sangre, como los ocurridos en otros estados. Sin embargo los historiadores antes mencionados no recurrieron a fuentes más cercanas a la experiencia concreta de las escuelas de San Luis Potosí como los expedientes de escuelas y los informes disponibles en el AHSEP. Como Espinosa (2007) señala, el gobernador cedillista Mateo Hernández reformó las leyes del estado para establecer que la educación sería democrática, activa, socialista, excluyente de las doctrinas religiosas y fundada en el conocimiento racional y exacto del universo y de la vida social.⁴⁶ Coincido con Espinosa (2007 1-7) en que las evidencias documentales disponibles en el AHSEP permiten reconstruir escenarios escolares en los que están presentes elementos de la educación socialista y se manifiestan conflictos en torno de la misma. (Espinosa 2007: 1-7). En este trabajo de investigación las evidencias ponen de manifiesto la aplicación de políticas entendidas por los actores como pertenecientes a la educación socialista, tales como: la laicidad de los espacios

consultada en Luévano 2008:89-91. Expedientes de escuelas Artículo 123 del estado de San Luis Potosí AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, C69, C70 y C71.

⁴⁴ Expedientes de escuelas Artículo 123 del estado de San Luis Potosí, AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, C69, C70 y C71. Véase Medina (2012) para ampliar la información acerca de estos procesos.

⁴⁵ *Diario Oficial de la Federación*, DECRETO que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales, publicado el jueves 13 de diciembre de 1934, Tomo LXXXVII, Número 35, pp. 849-851.

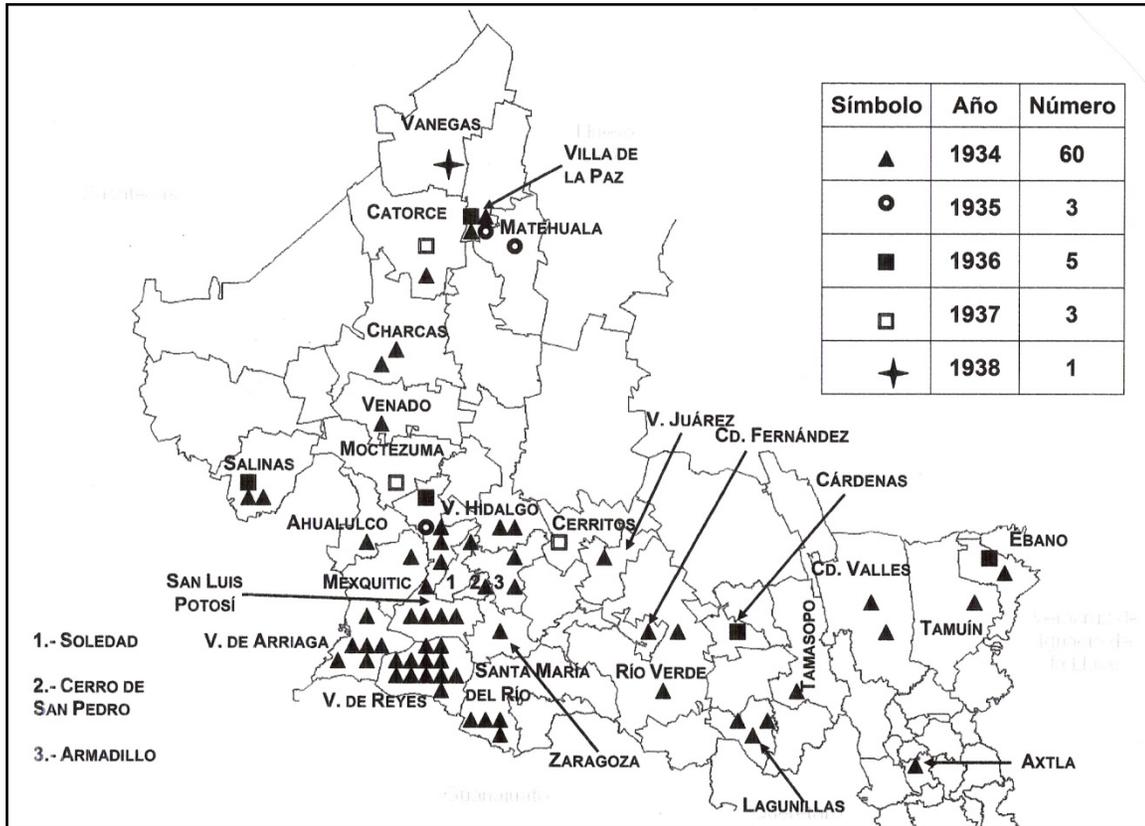
⁴⁶ AHESLP, CLyD, XXXIV Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, 1936; consultado en Espinosa 2007:7.

escolares, la coeducación, la promoción de festejos y héroes nacionales, la celebración de fiestas cívicas, la vinculación con el sindicalismo, etc.

Sin embargo, en el caso de las escuelas Artículo 123 de San Luis Potosí, el sexenio cardenista se caracterizó por practicar una política moderada en lo relativo a la fundación de estas escuelas. La SEP fundó en 1934 el 83% de todas las que llegaron a existir en San Luis Potosí, pero dejó de promover la fundación de estas escuelas a partir de 1935. La meta de escuelas que los inspectores debían fundar en el estado se encontraba en un 40% de avance al finalizar 1934. El inspector de la zona escolar 4, Perfecto S. Rodríguez, informaba que ya se encontraban funcionando 21 de las 50 escuelas que él debía fundar en su zona, pero añadía que “En mi gira de inspección por los municipios me he encontrado con haciendas que no están registradas, ya tomo nota para informar ampliamente”.⁴⁷ Aun cuando las metas de fundación de escuelas estaban lejos de cumplirse al finalizar 1934, el gobierno de Lázaro Cárdenas aplicó una política moderada hacia los patrones y centró sus esfuerzos en apoyar la permanencia de las escuelas ya fundadas. Como se puede apreciar en el mapa, la SEP fundó 60 escuelas en 1934, mientras que fundó sólo 12 escuelas en el estado durante los cuatro primeros años del cardenismo y no fundó ninguna otra de estas escuelas durante los dos últimos años de ese sexenio.

⁴⁷ AHSEP DGEPEP C117 A1934 E58 p. 12.

No. 8 Mapa de fundación de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí, 1934-1938



Fuente: Medina (2012: 106). René Medina Esquivel, elaborado a partir de datos de los expedientes escolares. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP.

Los procesos de fundación de las escuelas Artículo 123 enfrentaron muy diversas problemáticas, pero éstas solían estar determinadas por el giro económico de los centros laborales. Los patrones lograron limitar la fundación de estas escuelas a través de recursos administrativos y jurídicos, de ahí que muchas escuelas no llegaron a concretarse o permanecieron por muy breve tiempo. El cuadro siguiente muestra las escuelas Artículo 123 fundadas en San Luis Potosí entre 1934 y 1940, está organizado por actividades económicas y da cuenta del número de escuelas que permanecieron en funcionamiento hasta 1940. Los patrones emplearon estrategias diversas para resistirse a la fundación y funcionamiento de las escuelas Artículo 123, tales estrategias se pueden identificar según la actividad económica que se llevaba a cabo en los centros de trabajo.

No. 9 Cuadro de fundación y permanencia de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí por actividad económica, 1934-1940

ACTIVIDAD ECONÓMICA	ESCUELAS PROPUESTAS	ESCUELAS RECHAZADAS	ESCUELAS FUNDADAS	EN FUNCIONAMIENTO HASTA 1940
Haciendas agropecuarias	57	7	50	9
Haciendas mezcaleras	4	0	4	1
Ingenios azucareros	1	0	1	1
Salinas	1	0	1	1
Textil	1	1	0	0
Minería	9	0	9	9
Petróleo	2	0	2	2
Ferrocarriles	9	4	5	5
TOTAL:	84	12	72	28

Fuente: Medina (2012: 111) René Medina Esquivel, elaborado a partir de datos de los expedientes escolares. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP.

La fracción y expropiación de tierras fue la estrategia más efectiva para lograr el cierre de las escuelas de haciendas. De acuerdo con el mapa y el cuadro anteriores, la SEP fundó 54 escuelas en haciendas entre 1934 y 1938. Las escuelas de haciendas se concentraban principalmente en los municipios del centro del estado, donde existía un mayor número de organizaciones sindicales.⁴⁸ Los hacendados recurrieron a toda clase de argucias legales e ilegales para impedir la fundación de las escuelas,⁴⁹ también recurrieron a la aparcería, la fracción y el arrendamiento de tierras para lograr su clausura: “En el mencionado rancho no tengo más de dos sirvientes y el caso de los que en él viven, son labradores que siembran a partido”.⁵⁰ La SEP emitió una circular con lineamientos para impedir el cierre de las escuelas a causa de estas maniobras

⁴⁸ En los municipios de Santa María del Río, Villa de Arriaga, San Luis Potosí y, principalmente, Villa de Reyes se fundaron treinta escuelas Artículo 123.

⁴⁹ Los hacendados solían impedir u obstaculizar el levantamiento de censos, proporcionaban datos falsos acerca del número de sus trabajadores; recurrían a las amenazas en contra de quienes proporcionaran información a las autoridades educativas; más tarde recurrieron a la fracción, arrendamiento, aparcería o expropiación de tierras para lograr la clausura de las escuelas. Esta forma de operar se repitió por todo el país. Véanse Loyo (1990), Greaves (2008), Lewis (2010) y Medina (2012).

⁵⁰ Carta de la propietaria del Rancho Badillo al secretario de educación pública, 23 de mayo de 1934, AHSEP, DGEPEP, EA123SLP C71 E28 p. 2.

patronales:⁵¹ Sin embargo, la SCJN emitió una jurisprudencia que eximía a los patrones del financiamiento de las escuelas en el caso de haciendas fraccionadas:

Si una herencia ha sido fraccionada y el propietario de una de las fracciones comprueba, con el censo respectivo, que no existe en dicha fracción el número de niños en edad escolar, [...] resulta que no está obligado a sostener tal escuela y a pagar a los profesores para la misma”.⁵²

Esta jurisprudencia propició la paulatina clausura de escuelas en haciendas potosinas, de tal forma que el número de ésta se redujo diez en 1940. Las causas de clausura de estas escuelas se fundaban en lo establecido por la SCJN: “Propuesta de clausura de la escuela en la explotación denominada Hacienda de Carranco [...] por haberse repartido la hacienda entre seis herederos y carecer de suficiente población escolar”.⁵³ En otros casos, los hacendados vendían algunas de sus tierras a sus trabajadores, lo que daba origen a nuevas localidades. Los inspectores proponían la fundación de escuelas rurales en las nuevas poblaciones. En la mayoría de los casos, las nuevas escuelas federales ocupaban el mismo personal docente, el edificio y el mobiliario de las extintas escuelas Artículo 123. En los expedientes de éstas es frecuente el texto “el poblado tiene vida independiente de la hacienda” como causa para la clausura de las escuelas.

El caso de la España Industrial es un ejemplo claro de las alianzas del gobierno local con los patrones en contra de las disposiciones federales. Esta negociación se encontraba al noreste de la ciudad de San Luis Potosí y se dedicaba al ramo textil. En 1938 la SEP propuso la fundación de una escuela Artículo 123 sostenida por la España Industrial pero ésta interpuso un amparo que ese mismo año le fue negado. Sin embargo la España Industrial operó con la colaboración de los dirigentes sindicales y mantuvo un enfrentamiento que se prolongó de 1938 a 1943 sin que la escuela llegara a funcionar un solo día.⁵⁴ Rubén Rodríguez Lozano, director de educación federal en

⁵¹ SEP, Circular número 4.42-252. 5 de octubre de 1935 en *La educación 1941*, t. 3, pp. 561-563. Referencia consultada en Loyo (1990).

⁵² Tesis aislada laboral. Amparo en revisión en materia de trabajo 1931/37 por unanimidad de cuatro votos. *Semanario Judicial* de la SCJN, 5ª Época, Cuarta Sala, LII, Sesión del 25 de junio de 1937 p. 2525.

⁵³ Propuesta de clausura de la escuelas Artículo 123 de la Hacienda de Carranco, 1º de octubre de 1935, AHSEP, DGEPET, EA123SLP C70 E4 p. 8

⁵⁴ Los hechos permiten suponer que la empresa mantenía el control de la dirigencia del Sindicato de Tejedores y Similares de La España Industrial y que tenía profundos vínculos con el poder local. En 1932, La España Industrial enfrentó un serio conflicto laboral, cuando esta empresa declaró “el cese necesario de sus actividades” y despidió a sus trabajadores sin liquidación. A pesar de la supuesta quiebra de la empresa, pocos meses después contrató nuevo personal. El sindicato de la renovada planta obrera

San Luis Potosí, refería al secretario de educación las dificultades para la fundación de esta escuela:

Los señores Busquets Hnos., propietarios de la Negociación denominada 'La España Industrial', así como los representantes del Sindicato de Obreros de la misma se niegan terminantemente a firmar el padrón de los niños en edad escolar de la Colonia Obrera de la citada Empresa.⁵⁵

El gobierno de San Luis Potosí brindó su apoyo a la empresa puesto que estableció una escuela estatal en la *Colonia Industrial*, situación que otorgó a la compañía el argumento de que se encontraba ubicada en una zona urbana donde ya existía una escuela sostenida por el gobierno. La empresa promovió un segundo amparo con estos argumentos y obtuvo un fallo favorable en 1941.⁵⁶ Al igual que muchos otros casos, el expediente de este intento frustrado de fundación corresponde efectivamente a lo señalado por Loyo, "es el recuento pormenorizado de procesos que tardaban años en resolverse" (Loyo 1990:316).

Durante el periodo de estudio, se fundaron dos escuelas Artículo 123 en negociaciones industriales de jurisdicción estatal. La escuela Ignacio Zaragoza del ingenio azucarero de Agua Buena laboró de 1934 a 1939 en el municipio de San Nicolás de los Montes (hoy municipio de Tamasopo) con una matrícula promedio de 94 alumnos. En junio 1939 el ingenio de Agua Buena obtuvo un amparo que lo eximió de la obligación de sostener la escuela. La SEP interpuso una apelación pero la Suprema Corte de Justicia de la Nación confirmó el amparo en noviembre del mismo año. La SEP continuó pagando el sueldo de la maestra y promovió nuevos alegatos jurídicos durante tres años más, pero fracasó en sus intentos, en consecuencia declaró la clausura de la escuela en agosto de 1942.⁵⁷ La compañía The Salinas of México LTD

formaba parte de la Federación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (FROC) que Saturnino Cedillo fundó para ejercer el control de los sindicatos locales y limitar el poder de la Federación Obrera Potosina (FOP), aliada de la CROM (Luévano 2008:198-202).

⁵⁵ Carta de Rubén Rodríguez Lozano, director de educación federal en el estado al secretario de educación, 2 de mayo de 1938, AHSEP, DGEPET, EA123SLP C68 E12 p. 2.

⁵⁶ Documentos relativos al proceso legal SEP-España Industrial, 1938-1943, AHSEP, DGEPET, EA123SLP C68 E12 p. 2-26.

⁵⁷ El Ingenio de Agua Buena promovió un amparo sustentado en el argumento de que la población escolar que atendía la escuela tenía su lugar de residencia en Agua Buena, cabecera municipal de San Nicolás de los Montes (municipio hoy extinto), por lo tanto se argüía que la empresa no tenía obligación de mantener dicha escuela; el Juzgado Segundo de Distrito en materia administrativa, con sede en el Distrito Federal, otorgó en junio de 1939 el amparo, que fue refrendado en noviembre del mismo año por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Expediente de la escuela Ignacio Zaragoza de Agua Buena, municipio de San Nicolás de los Montes (hoy Tamasopo). AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E4,

se dedicaba a la extracción de sal en el municipio de Salinas. En 1934 la SEP autorizó la fundación de la escuela pero la empresa promovió un amparo que le fue negado puesto que esta negociación industrial tenía todas las características establecidas en las leyes para adjudicarle la obligación de sostener una escuela. La empresa logró demorar la fundación de la escuela hasta 1936 pero, una vez establecida, esta escuela permaneció durante casi cuarenta años.⁵⁸

Las industrias eléctrica, ferrocarrilera, petrolera y minera pertenecían a la jurisdicción federal; generalmente trabajaban en las condiciones previstas por la ley para estar obligadas a fundar escuelas. La escuela 27 de Septiembre de El Salto, municipio de Ciudad del Maíz es la única Artículo 123 perteneciente a la industria eléctrica en San Luis Potosí y trabajó durante la construcción de una presa entre 1964 y 1968.⁵⁹ Por otra parte, el gobierno de Cárdenas expropió las industrias ferrocarrilera y petrolera en junio de 1937 y marzo de 1938, respectivamente.⁶⁰ Estas industrias paraestatales normalmente colaboraron con las políticas educativas de la SEP. La Huasteca Petroleum Company operaba en la localidad de Ébano, mientras que la Cía. Consolidated Oil Company of Mexico S. A. lo hacía en Ajinché, municipio de Vicente Guerrero (hoy municipio de Ébano). Ambas compañías tenían establecidas escuelas en sus centros de trabajo. En 1934 estas escuelas se transformaron en Artículo 123 Ignacio Zaragoza de Ébano y Benito Juárez de Ajinché. Las evidencias documentales dan cuenta de una pacífica transición al control de la SEP y de una buena colaboración de estas empresas con sus escuelas federalizadas: “Manifiesto a usted que, siempre ha contado [la escuela] con la valiosa ayuda de dicha Compañía, tanto en la parte económica relativa a los maestros y la Escuela, así como de su buena disposición para dotarla de mobiliario y material escolar”.⁶¹

⁵⁸ Expediente de la escuela Artículo 123 de Salinas, AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C73, E4.

⁵⁹ Expediente de la escuela Artículo 123 27 de septiembre de El Salto, municipio de Ciudad del Maíz. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C74, E8.

⁶⁰ ACUERDO que expropia, por causa de utilidad pública, los bienes pertenecientes a la empresa Ferrocarriles Nacionales de México, S. A. *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo publicado el jueves 24 de junio de 1937, Tomo CII, Número 38, pp. 1-3. DECRETO que expropia a favor del patrimonio de la Nación, los bienes muebles e inmuebles pertenecientes a las compañías petroleras que se negaron a acatar el laudo de 18 de diciembre de 1937 del Grupo Número 7 de la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje. *Diario Oficial de la Federación*, Decreto publicado el sábado 19 de marzo de 1938, Tomo CVII, Número 17, pp. 1-2.

⁶¹ Carta de Tomás Ostos, director de la escuela Ignacio Zaragoza de Ébano al jefe del departamento de enseñanza rural y primaria foránea, AHSEP, DGEPET, EA123SLP C69 E5-I p. 6.

Las escuelas pertenecientes a la industria ferrocarrilera están documentadas en catorce expedientes del AHSEP, sin embargo, algunas de ellas ofrecen una complejidad particular ya que corresponden a escuelas “ambulantes”.⁶² Aun así, seis de los catorce expedientes documentan la actividad de dos escuelas rurales y cuatro urbanas. La escuela rural de estación Wadley, municipio de Real de Catorce, trabajó entre 1934 y 1938; y la escuela rural Cuadrilla Ambulante de División Cárdenas (municipio de Cárdenas) trabajó entre 1936 y 1953.⁶³ Dos escuelas urbanas tomaban el nombre de Héroe de Nacozari, la ubicada en El Salado (municipio de Vanegas) trabajó de 1938 a 1967, mientras que la ubicada en Los Llanos (municipio de Río Verde) ha estado en servicio de 1957 hasta la actualidad.⁶⁴ Otras dos escuelas tomaban el nombre de Ferrocarriles Nacionales y ambas han prolongado su existencia hasta el siglo XXI. Una de estas escuelas fue fundada en 1959 y está ubicada en la cabecera municipal de Cárdenas, mientras que la otra fue fundada en 1957 y se encuentra en San Luis Potosí capital.⁶⁵ El caso de las cinco escuelas ferrocarrileras, que no se llegaron a fundar, se debió a la inestabilidad de los centros de trabajo y sus correspondientes escuelas ambulantes. Resulta realmente complejo dar seguimiento a estos centros educativos ya que se los encuentra cambiando con frecuencia de lugares y de entidades federativas.

En el caso de San Luis Potosí, las escuelas Artículo 123 pertenecientes a la industria minera se mantuvieron como los focos neurálgicos de conflicto con la SEP. Durante el periodo de estudio, cuatro compañías mineras sostuvieron escuelas Artículo 123 en este estado: las empresas Kildun-Villa de la Paz y la Negociación Minera Santa María de la Paz y anexas en el municipio de Villa de la Paz, la Continental Mexican

⁶² Es decir se trasladaban de un lugar a otro sin importar los límites territoriales de los estados, debido a ello sus expedientes sólo son fragmentos de la actividad escolar en el momento que estuvieron asentadas en alguna entidad federativa. Doce de los catorce expedientes están clasificados como de escuelas “ambulantes”. Sin embargo, sólo ocho de estos doce expedientes corresponden realmente a escuelas que deambulaban de un estado a otro, mientras que cuatro expedientes designados como de “escuelas ambulantes” en realidad documentan el trabajo de escuelas que permanecieron asentadas en un solo lugar. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C73, E8; C71, E 13, 14, 15, 16 y 49; C68, E10 y C72, E7.

⁶³ Expediente de la escuela ambulante Artículo 123 de Estación Wadley municipio de Real de Catorce. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E5 AHSEP, Expediente de la escuela Artículo 123 Cuadrilla Ambulante de División Cárdenas municipio de Cárdenas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C73, E11.

⁶⁴ Expediente de la escuela Artículo 123 Héroe de Nacozari de El Salado, municipio de Vanegas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C74, E2. Expediente de la escuela Artículo 123 Héroe de Nacozari de Los Llano, municipio de Río Verde. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C74, E5.

⁶⁵ Expediente de la escuela Artículo 123 Ferrocarriles Nacionales de Cárdenas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C74, E6. Expediente de la escuela Artículo 123 Ferrocarriles Nacionales de San Luis Potosí. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C74, E7.

Rubber Co. en Real de Catorce y la ASARCO en los municipios de San Luis Potosí, Cerro de San Pedro, Charcas y Matehuala. Las escuelas de estas compañías tuvieron una vida prolongada pero se caracterizaron por sus constantes disputas legales y las clausuras de escuelas, siempre vinculadas con accidentados procesos de cierre de las negociaciones mineras.

En Villa de la Paz, ambas empresas interpusieron amparos para evadir la federalización de sus escuelas ya que previamente colaboraban con el sostenimiento de las mismas, pero concebían esta contribución como una ayuda generosa y voluntaria. Antes he planteado el caso de la compañía Santa María de la Paz. Esta empresa se vio obligada a abrir dos escuelas mientras que la compañía Kildun-Villa de la Paz también tuvo que sostener dos escuelas en el municipio de Villa de la Paz. En 1938, ambas empresas llegaron a un acuerdo financiero para fusionar dos de las escuelas en una sola. La compañía Kildun quedó a cargo del sostenimiento de la escuela, aunque establecieron un convenio privado de que ambas empresas aportarían los fondos correspondientes.⁶⁶ En Real de Catorce, la Continental Mexican Rubber Co. también interpuso amparos para impedir la federalización de su escuela y obstaculizó las gestiones de fundación. Sin embargo, finalmente la SEP fundó una escuela semiurbana en 1937 y ésta permaneció en servicio hasta 1966.⁶⁷

Las escuelas mineras Artículo 123 constituyen el mejor espacio para estudiar la recepción de las políticas educativas a largo plazo debido a que la minería fue la única industria estratégica que permaneció en manos de poderosas empresas transnacionales. La relación de la industria minera con el proyecto federal de las escuelas Artículo 123 resultó particularmente compleja debido a diversas razones. Por una parte, esta industria se caracterizaba por reunir las condiciones legalmente establecidas para tener la obligación de sostener escuelas. La industria minera se había caracterizado por el desarrollo de enclaves donde mantenía un amplio control de la vida fuera de los centros laborales y promovía la fundación de escuelas y otras “obras sociales”. Durante la posrevolución el Estado y los trabajadores disputaron con las empresas mineras el derecho a controlar políticas laborales, económicas y fiscales

⁶⁶ Expedientes de las escuelas Artículo 123 David G. Berlanga y Artículo 123 de Laureles municipio de Villa de la Paz, ambas sostenidas por la Negociación Minera Santa María de la Paz y anexas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E1 y C71, E27. Expedientes de dos escuelas Artículo 123 de Villa de la Paz sostenidas por la minera Kildun-Villa de la Paz. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C72, E 3 y 6.

⁶⁷ Expediente de la escuela Artículo 123 de Real de Catorce. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C73, E3.

que las trasnacionales dictaron casi a voluntad durante el porfiriato. Una de estas políticas de control sobre las empresas extranjeras fue la federalización de las escuelas “de los patrones”, ya que los obligaba a financiar centros escolares que estarían bajo el control de la SEP. Este escenario generó una confrontación permanente de las compañías mineras con las autoridades educativas y con los sindicatos, como ocurrió en las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales frente a la empresa ASARCO.

2.3 Escuelas de Cerro de San Pedro y Morales en el contexto de conflictos

Las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales fueron espacios donde la SEP y la ASARCO lucharon para hacer prevalecer sus respectivas políticas. Aunque las políticas educativas de la SEP y las políticas empresariales de la ASARCO tenían numerosos aspectos de coincidencia, la federalización de estas escuelas detonó un conflicto entre ellas. La ASARCO veía con desconfianza la intromisión de la SEP en un ámbito que, según sus propias políticas, debía estar bajo su control. En 1934 las escuelas de Cerro de San Pedro y Morales fueron transformadas en escuelas federales Artículo 123, lo que generó disputas administrativas y legales entre la SEP, el sindicato y la ASARCO. Un aspecto particularmente conflictivo consistía en que los “hijos de no trabajadores” de la empresa estudiaban también en estas escuelas. Aun así, las escuelas de ambas localidades mineras trabajaron de manera constante y crecieron en número de alumnos y en prestigio durante los años siguientes.

Tanto las políticas educativas de la SEP, como las empresariales de la ASARCO coincidían en propósitos como: generar hombres y mujeres más sanas, vigorosas y disciplinadas a través de la educación, la higiene, la medicina moderna, el combate al alcoholismo y el deporte.⁶⁸ Sin embargo, la intervención de la SEP en estas escuelas representaba la pérdida del control sobre aspectos concretos de la educación

⁶⁸ Las empresas mineras llevaban a cabo “obras sociales” en las comunidades mineras que conformaban sus trabajadores, entre ellas, frecuentemente fundaban y sostenían escuelas. Sin embargo estas “obras sociales” formaban parte de la agenda estratégica encaminada a intervenir en las formas de reproducción social de sus trabajadores a fin de generar la mano de obra ideal para el trabajo en la industria. Véase el apartado 1.2 donde expongo los principios fundamentales del paternalismo industrial y la implementación del proyecto de enclave en México. Véanse también Sierra (1990) y Sariego et al. (1988).

no sólo para la ASARCO, sino también para padres, sindicatos y autoridades locales.⁶⁹ En febrero de 1934, el representante legal de la ASARCO y algunos diputados locales manifestaron en el congreso local sus quejas relativas a “los excesos de la Secretaría de Educación”, consideraban que esta secretaría estaba excediendo las atribuciones que las leyes le otorgaban, y solicitaban que la SEP desistiera de sus pretensiones de controlar “las escuelas primarias establecidas en centros industriales y rurales”:

En consecuencia, se pide a dicha Secretaría que prescinda de su interpretación y retire las órdenes que haya girado para intervenir en las escuelas que controla y dirige el Estado; dejando a salvo los derechos de éste para oponerse a dichas órdenes, por los medios legales, en caso de insistencia.⁷⁰

A pesar de que las políticas educativas de la SEP y las empresariales de la ASARCO tenían amplios espacios de coincidencia, las empresas mineras se oponían a la intervención y el control del Estado. Las escuelas estudiadas estuvieron en el centro de la lucha de poder entre el Estado mexicano y las grandes mineras trasnacionales, a pesar de ello contribuyeron a transformar ciertas ideas y prácticas en torno a la reproducción social y las formas de vida en los espacios domésticos, aunque estos cambios sólo coincidieron parcialmente con los resultados que los empresarios y la SEP se planteaban como propósitos.

En los casos estudiados, la ASARCO operó con una aparente discrepancia de políticas, ya que en Cerro de San Pedro fue reticente a financiar la escuela, mientras que se mostró notablemente dispuesta para invertir recursos en la escuela de Morales. Antes de la federalización de estas escuelas, la ASARCO las había apoyado en grados muy diferentes, sin la menor intervención regulatoria del gobierno estatal; mientras que construyó un edificio escolar y pagaba el sueldo de dos maestras en Morales, apenas había colaborado con donativos “voluntarios” para satisfacer necesidades básicas de la escuela federal Centenario de Cerro de San Pedro. Sin embargo estas diferencias tienen su explicación en las proyecciones empresariales que establecían determinados

⁶⁹ Desde la época del porfiriato, los centros industriales mineros solían contar con escuelas auspiciadas por las empresas pero estos centros educativos trabajaban bajo el principio de libertad de enseñanza, es decir podían fijar libremente los programas de estudios de sus escuelas. Díaz Covarrubias establece que este principio de libertad de enseñanza operaba para las 378 escuelas “sostenidas por corporaciones o individuos particulares” que constituían el 4.7% de la educación en México en enero de 1875. Véase Díaz Covarrubias (1875: LXIV y LXVII).

⁷⁰ Circular del Congreso del Estado de San Luis Potosí dirigida a la Cámara de Diputados. Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, XXXV Legislatura, Año II, Período Ordinario, Tomo II, Número de Diario 37, México, D. F. miércoles 14 de febrero de 1934.

periodos de vida útil para cada uno de los centros mineros.⁷¹ Desde el inicio de sus operaciones en estas localidades (1923), la ASARCO tenía proyectado agotar las reservas minerales explotables de Cerro de San Pedro en un par de décadas, mientras que proyectaba un largo periodo de vida útil para la planta fundidora de Morales. Tanto el regateo de recursos para la escuela de Cerro de San Pedro, como la “generosa” disposición empresarial para invertir recursos en la escuela de Morales partían de la lógica interna de las políticas empresariales de la ASARCO.

Escuela Artículo 123 Centenario de Cerro de San Pedro

La escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro estuvo en el centro de una serie de conflictos entre la ASARCO, la SEP, la sección 7 del SITMMSRM, las familias y la presidencia municipal. Las causas de estos conflictos se debieron, en buena medida, a que esta escuela fue fundada sobre bases legales ambiguas. Es de suponerse que tanto la presión de las autoridades educativas como las gestiones sindicales compelieron a la empresa a otorgar un apoyo formal para el sostenimiento de la escuela.⁷² Quizás la empresa minera vislumbró la posibilidad de ejercer un mayor control sobre la escuela al adquirir el papel de proveedora de la misma, situación que ya ocurría en la escuela estatal ASARCO de Morales. El sostenimiento de la escuela parecía una carga poco gravosa dada la situación local: la empresa minera no tenía que construir una escuela dado que ésta continuaría funcionando en el edificio perteneciente al municipio, el acuerdo inicial la obligaba a pagar el salario de tan sólo dos de los cuatro maestros y a proveer a la escuela y sus alumnos de los materiales

⁷¹ Las proyecciones empresariales de operación en los centros de extracción minera eran prácticas habituales en la industria minera. Las grandes industrias mineras publicaban constantemente estas proyecciones en la revista *Engineering and Mining Journal*. Marcossou (1949) y Hoffman (1954) señalan el agotamiento de las reservas proyectadas como uno de los motivos para el cierre de las labores extractivas en Cerro de San Pedro.

⁷² Durante 1934, la SEP mantuvo la fundación de escuelas Artículo 123 como una de sus políticas más importantes, ya que instó a los inspectores a trabajar en estas tareas y generó incluso premios para aquellos que lograran la fundación de un mayor número de escuelas. Véase Loyo (1990). En los albores de ese año, los patrones tenían poco conocimiento de las leyes recién aprobadas, de tal forma que las disposiciones de la SEP se llegaban a hacer efectivas aunque los centros laborales no cumplían con los requisitos establecidos. Las nuevas leyes dotaban a la SEP de facultades para sancionar a los patrones que se negaban a cumplir sus mandatos, como ocurrió en el caso antes citado de la empresa minera Negociación Minera Santa María de la Paz y Anexas de Villa de la Paz.

necesarios para sus labores. Sin embargo, los inspectores encargados de supervisar el trabajo de esta escuela en los años siguientes exigieron a la ASARCO el cumplimiento de las obligaciones establecidas por la SEP.

El inspector Perfecto S. Rodríguez⁷³ acordó con el superintendente Martin F. Tynan la forma en que la minera apoyaría a la escuela Artículo 123 Centenario, pero dichos acuerdos no imponían a la empresa todas las obligaciones prescritas para los patrones en las leyes. Una escuela rural federal funcionaba en este lugar desde 1927. La ASARCO apoyaba a esa escuela con donativos “voluntarios” y apoyos materiales a fin de colaborar a su sostenimiento y satisfacer sus necesidades básicas. El inspector Rodríguez declaró la fundación de la escuela el 1 de marzo de 1934, logró la colaboración del sindicato de Cerro de San Pedro para levantar el censo correspondiente y reunir la documentación requerida. El 1º de agosto de ese año, la SEP autorizó el funcionamiento de la nueva “escuela *semiurbana coeducativa* Artículo 123 Centenario” sostenida por la ASARCO.⁷⁴ El inspector negoció con la empresa para que ésta costeara las necesidades materiales de la escuela y pagara el sueldo de dos docentes: un director y una ayudante con sueldos mensuales de \$70.00 y \$60.00 respectivamente.⁷⁵ Dos maestras pagadas por la federación completaban el personal de esta escuela. La documentación de la escuela no explica el por qué del esquema de financiamiento compartido ASARCO-SEP. Sin embargo, tal forma de sostenimiento parece deberse a que los hijos de todas las familias seguirían asistiendo a la nueva escuela, aunque sus padres no trabajaran en la compañía minera. Es decir la empresa pagaría sólo el número de maestros correspondiente al número de niños en edad escolar hijos de sus trabajadores. Durante los años siguientes, esta escuela trabajó de manera constante, con una matrícula y una demanda crecientes, de tal forma que se la

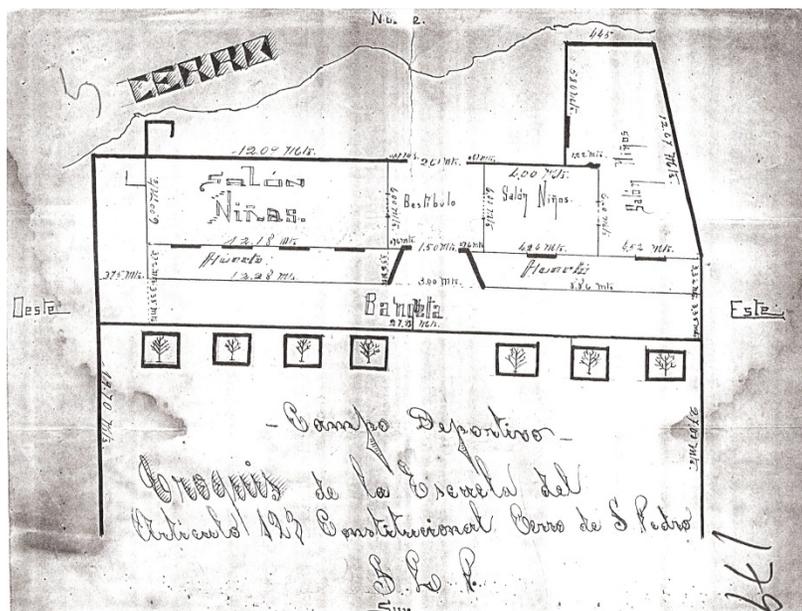
⁷³ El inspector Perfecto S. Rodríguez de la cuarta zona escolar se caracterizó por desarrollar una intensa actividad de fundación de escuelas Artículo 123 en el estado de San Luis Potosí. Informe de trabajo de los inspectores en cuanto a fundación de escuelas del “Artículo 123 Constitucional” en estado de San Luis Potosí. Concentrado de datos. AHSEP, DGEPEP, C117, E58, p. 12.

⁷⁴ Los documentos de fundación de esta escuela establecían que el patrón a cargo sería la Compañía Metalúrgica Mexicana (CMM). La ASARCO trabajó en Cerro de San Pedro con dos denominaciones empresariales. En la unidad de extracción San Pedro continuó usando el nombre de Compañía Metalúrgica Mexicana. En la unidad Barreno trabajó con la denominación Asarco S. A. Ambas unidades eran denominaciones empresariales subsidiarias de la ASARCO. Esta empresa empleaba estas denominaciones según convenía a sus intereses. En este trabajo designo a la compañía minera como ASARCO a fin de evitar a los lectores confusiones debidas al constante cambio de denominaciones que se presentan en la documentación escolar.

⁷⁵ Autorización de la escuela semiurbana coeducativa Centenario. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E6, pp. 1-5.

puede considerar un centro escolar exitoso. Las situaciones de conflicto ocurrieron en momentos y espacios alejados del trabajo cotidiano de la escuela y trastocaron la actividad escolar sólo en momentos específicos.

No. 10 Croquis para la propuesta de fundación de la escuela Artículo 123 Centenario de Cerro de San Pedro, 1934



Fuente: AHSEP, EA123SLP, C70, E6, p. 179.

Desde el momento de la fundación de la escuela Artículo 123 Centenario las familias manifestaron su desacuerdo con la política de coeducación del gobierno federal. Como antes he señalado, Cerro de San Pedro tenía una tradición escolar de escuelas separadas de niños y niñas. Esta tradición se había mantenido incluso en la escuela federal, donde funcionaba un salón para niñas y dos salones para niños. La documentación para la fundación de la escuela Artículo 123 deja ver la intención de continuar la tradición de escuelas separadas de niños y niñas. El inspector Rodríguez envió a la SEP documentación con características fuera de lo habitual en sus propuestas de fundación y en la fundación de escuelas Artículo 123 del estado: presentó un croquis con una distribución de dos salones destinados a los niños y un salón para niñas, además presentó un censo escolar con listas separadas de 128

niñas, 106 niños y otra de 83 adultos.⁷⁶ Esta forma de proceder del inspector en este caso en particular, permite suponer que los trabajadores que colaboraron con él pretendían que la escuela continuara con su tradición de separar grupos de niños y niñas. Sin embargo, el director de educación federal en San Luis Potosí, Rafael Villeda, y el departamento de escuelas rurales rechazaron el primer censo porque presentaba dos relaciones “una de niños y otra de niñas, pero la Dirección considera que no debe existir sino una sola, tanto por encontrarse los alumnos en el mismo edificio como por el sistema de coeducación que sustenta esa superioridad”.⁷⁷ Finalmente el inspector Rodríguez dispuso que esta escuela debía trabajar con grupos de niñas y niños organizados por grados: En conflictos futuros, el asunto de la coeducación regresaría a la escena de las disputas administrativas.

En 1935, el inspector Luis G. Medellín y el director de educación federal en el estado, Jacinto E. Téllez, presentaron a la ASARCO diversas exigencias de materiales, aumento de maestros y construcción de aulas pero la empresa se negó terminantemente a acatar las disposiciones relativas a ampliar el edificio. El maestro Medellín ocupó el cargo de inspector en 1935, encontró una situación “irregular” en la escuela de Cerro de San Pedro ya que la ASARCO no había cumplido con obligaciones que le imponía la ley al sostener una escuela de este tipo, como la de construir un edificio. Según el informe del inspector Medellín, el edificio seguía contando con los tres salones ilustrados en el croquis de la propuesta de fundación, todo ello a pesar de que la matrícula de la escuela había crecido rápidamente y de previas solicitudes a la ASARCO de construir nuevos salones. Las autoridades realizaron un censo escolar con el que comprobaron que el número de “hijos de trabajadores” de la minera superaba los 200. La empresa accedió entonces a pagar un maestro más y construir un nuevo salón, que fue concluido en 1936

Entre 1935 y 1937, la ASARCO mantuvo una disposición de relativa colaboración para adecuar los espacios escolares y establecer la planta mínima de una escuela graduada. Hasta 1935, la escuela usaba los baños públicos que se encontraban en las proximidades. Por ese tiempo los maestros acondicionaron la

⁷⁶ Propuesta del inspector Perfecto S. Rodríguez para la fundación de una escuela Artículo 123 en Cerro de San Pedro sostenida por la compañía minera ASARCO, 13 de julio de 1934. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, pp. 1 y 2.

⁷⁷ Oficio del director de educación federal en San Luis Potosí, Rafael Villeda, al secretario de educación pública. San Luis Potosí, 13 de julio de 1934. AHSEP, DGEPET, EA123SLP C70, E6, p. 1.

explanada ubicada frente a la escuela como campo deportivo. Por su parte, la empresa instaló los tableros de basquetbol, puso pisos nuevos y dos focos para alumbrado en los salones, dotó de “mobiliario suficiente” a los tres salones, construyó baños para la escuela y accedió al pago de un nuevo maestro. La planta docente quedó integrada por un director y cinco ayudantes, la SEP pagaba el sueldo de dos ayudantes y la empresa el sueldo del personal restante. Sin embargo el inspector hacía notar que se requería construir anexos y que el edificio no contaba con casa para los maestros, de tal manera que los profesores Nemesio Aguilar y Juan Ventura pagaban diez pesos mensuales de renta, mientras que la maestra Guadalupe Vega vivía “arrimada con una familia amiga”.⁷⁸

Debido a lo anterior, en febrero de 1935 se inició una pugna, primero administrativa y más tarde legal, debido a que las autoridades educativas exigían que la ASARCO proporcionara vivienda para los maestros.⁷⁹ El ayuntamiento cumplía con la obligación de proporcionar alojamiento a los maestros pagados por la federación. Pero los maestros pagados por la ASARCO no contaban con este servicio, por lo tanto tenían que pagar su alojamiento por cuenta propia o “vivir de arrimados” en alguna casa. Por su parte, la minera argumentaba que el mandato legal solamente la obligaba a:

Pagar el sueldo del maestro o maestros que fueran necesarios, la de proporcionar local adecuado para la escuela, así como el mobiliario, material escolar y en general los elementos necesarios para el funcionamiento de dichas escuelas; pero ni en la ley ni en la citada circular se fija a los patrones la obligación de proporcionar casas habitación para los señores maestros.⁸⁰

En alegatos posteriores, la SEP empleó esta comunicación del representante legal de la ASARCO como argumento para establecer que la empresa evadía responsabilidades que le competían y de las cuales tenía entero conocimiento.

En diversos momentos, la ASARCO recurrió al intercambio de favores y a las dádivas para disponer de aliados dispuestos a operar en su beneficio cuando las

⁷⁸ Informe del inspector Luis G. Medellín al profesor Jacinto E. Téllez, director de educación federal en el estado, 31 de octubre de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 24 y 25.

⁷⁹ El conjunto de oficios girados en torno de esta disputa ilustran la negativa de la ASARCO a proporcionar casa para los maestros, la insistencia de las autoridades educativas en el asunto y el proceso de consulta al departamento jurídico de la SEP. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 5-25.

⁸⁰ Oficio del Lic. Ricardo E. Mora, representante legal de la ASARCO al secretario de educación pública, 25 de junio de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 11 y 12.

circunstancias eran adversas a sus intereses. El gobierno municipal de Cerro de San Pedro y el presidente de la sociedad de padres de familia apoyaron a esta empresa para librarla del pago de vivienda para sus maestros. El ayuntamiento emitió una “carta de certificación” donde daba fe de que en ese lugar “fácilmente se pueden encontrar [cuartos para vivir] mediante rentas demasiado moderadas”.⁸¹ El documento estaba firmado por el presidente municipal, el presidente de la sociedad de padres de familia y un “vecino distinguido”. La SEP recurrió a otros testimonios y estudios para comprobar que las habitaciones en renta eran escasas y costosas, al grado de que las “familias se apeñuscan en viejas minas abandonadas para vivir”. Sariego et al. (1988) señala que el control de las grandes empresas mineras sobre las autoridades locales adquiriría diferentes matices en cada realidad y momento pero solía ser la norma.

En noviembre de 1935, el departamento jurídico de la SEP confirmó la obligación de la ASARCO de proporcionar vivienda para los maestros.⁸² La empresa se vio instada a pagar la renta de una casa para el alojamiento de los dos maestros cuyos salarios pagaba, no obstante se manifestó reiteradamente en contra de tal disposición y declaró no estar obligada legítimamente a ello. A finales de 1937, la ASARCO dejó de proveer casa para los maestros y retomó la querrela legal con el argumento de no estar legalmente obligada a financiar la escuela de Cerro de San Pedro. La documentación de esta escuela no establece el motivo por el cual la ASARCO dejó de pagar la renta de la casa de los maestros. Es probable que tal hecho se debiera a las exigencias de una nueva casa con servicios de agua y electricidad por parte del inspector Medellín y del nuevo director de educación federal Rubén Rodríguez Lozano. Este hecho también pudo ser una respuesta de la empresa a la promulgación del decreto del 1º de noviembre de 1937. El presidente Lázaro Cárdenas promulgó un decreto “por el cual se consideran a los maestros de las escuelas tipo Artículo 123 como empleados de planta de las negociaciones en cuyas escuelas trabajan”.

En los oficios y comunicaciones con la SEP de 1937 y 1938, la ASARCO empleó como argumento que colaboraba voluntariamente al pago de los maestros, por

⁸¹ Carta de certificación de disponibilidad de viviendas económicas en renta en el pueblo o villa de Cerro de San Pedro, firmada por Jesús Gallegos, presidente de la sociedad de padres de familia, Ramón López, presidente municipal y José Saldivar, vecino distinguido del lugar. 20 de junio de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, p. 8.

⁸² Dictamen del Departamento Jurídico de la SEP relacionado con la Escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro, S. L. P., dirigido a Ricardo E. Mora, representante legal de la Compañía Metalúrgica Mexicana. México, D.F.; 8 de noviembre de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 26 y 27.

lo tanto afirmaba no tener obligación de proporcionar casa a quienes no eran sus empleados y desconocía las obligaciones que el inspector y el director de educación federal le exigían cumplir. Según un alto ejecutivo de la empresa minera, el problema no estaba en lo establecido por el artículo 123, sino en las interpretaciones de los diferentes grupos obreros y las juntas locales de conciliación y arbitraje que, a su juicio, favorecían siempre a los trabajadores (Marcosson 1949: 224). En mayo de 1938, la ASARCO interpuso un amparo en contra de los mandatos de la SEP,⁸³ a partir de los argumentos antes mencionados y echó mano de toda clase de recursos para no pagar el salario de más maestros, no proveerlos de casa, ni ampliar el edificio escolar. En 1939, las resoluciones de los amparos favorecieron a la SEP, ya que establecieron la categoría de escuela Artículo 123 y que la ASARCO estaba obligada a sostenerla. Sin embargo, la empresa apeló este fallo ante la SCJN como última instancia legal, pero la Corte confirmó la sentencia anterior y las obligaciones legales de la ASARCO para con la escuela Centenario de Cerro de San Pedro.⁸⁴

A pesar de la resolución de la SCJN, la ASARCO continuó sin cumplir la sentencia en lo relativo a: 1) Proporcionar casa a los maestros, 2) Construir su propio edificio escolar, y 3) Aumentar el número de maestros. La empresa mantuvo esta posición de resistencia a las resoluciones judiciales a través de objeciones y promesas que se alternaron durante años. La SEP y la ASARCO endurecieron sus posturas hacia 1942, lo que dio origen a un cisma en la escuela que será un asunto desarrollado en el capítulo 4.

Escuela Artículo 123 “Asarco” de Morales

La escuela Artículo 123 “Asarco” de Morales mantuvo una trayectoria de crecimiento constante a pesar de las resistencias manifiestas de la empresa minera ante la

⁸³ Amparo promovido por el abogado Eduardo Villalobos Mejía en el Juzgado de Distrito en el estado de San Luis Potosí, contra los actos de del director federal de educación en San Luis Potosí y la SEP. San Luis Potosí, S. L. P.; 31 de mayo de 1938. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 66 y 77.

⁸⁴ La resolución final de los amparos interpuestos por la ASARCO resultó favorable a las autoridades educativas. La Corte sentenció que la escuela de Cerro de San Pedro tenía la categoría legal de Artículo 123, por lo tanto la empresa debía cumplir con las obligaciones que la SEP le imponía. Acuerdo de la cuarta sala de la SCJN, México, D. F., 26 de julio de 1939. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 80-107.

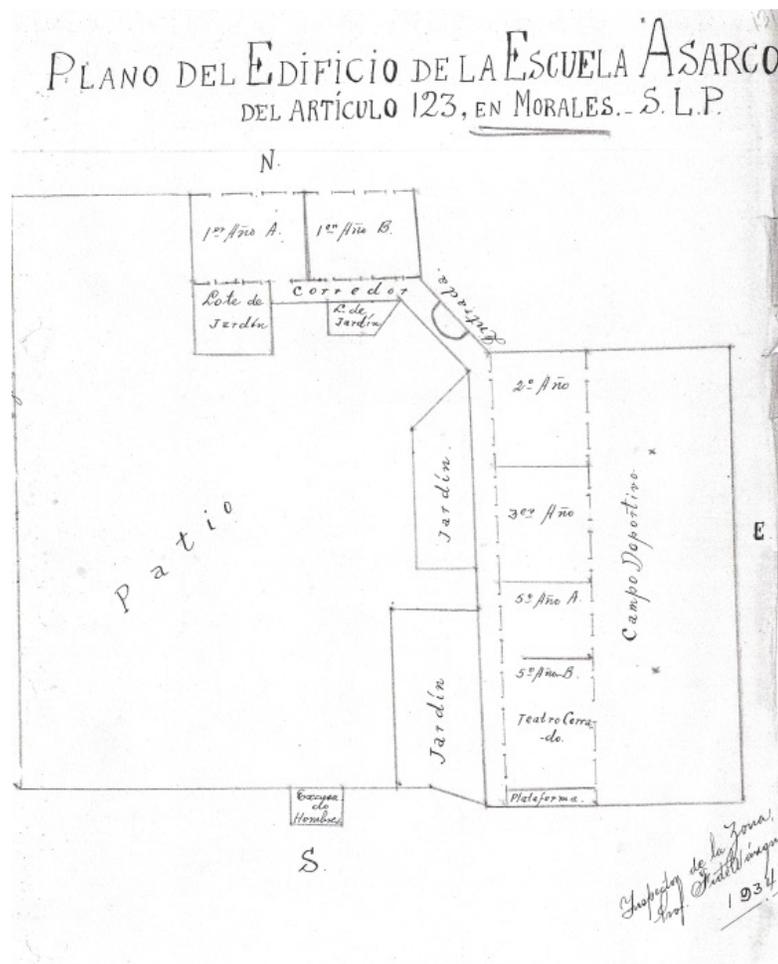
federalización de 1934. Esta escuela surgió como un proyecto empresarial de largo plazo que consideraba a la educación como una estrategia para la reproducción de su futura mano de obra. Los conflictos entre la SEP, la empresa y el sindicato se suscitaron a propósito del control de los maestros, de la admisión de alumnos y de las prácticas escolares como la coeducación, el laicismo y la celebración de algunas fiestas cívicas.

La escuela “Asarco” funcionaba en Morales desde 1924, era financiada y dirigida conjuntamente por la ASARCO y el gobierno del estado de San Luis Potosí. En 1927 la empresa asumió el pago de las cuatro maestras y concluyó la construcción del edificio donde funcionó la escuela a partir de entonces. El inspector Fidel Vázquez declaró la fundación de la escuela Artículo 123 “Asarco” de Morales a partir del 1º de marzo de 1934. El sindicato local colaboró con el inspector para levantar el censo escolar y proponer la autorización de su escuela. El inspector Vázquez propuso la fundación de la escuela federal Artículo 123 en la fundación de Morales en julio de ese año, presentó un censo escolar de 220 niños, 250 niñas y 315 adultos analfabetas. En el mismo mes de julio la DGEPEP autorizó la fundación de la escuela. Según lo acordado con el inspector Vázquez, la ASARCO pagaría los salarios de un director y cinco ayudantes con sueldos de \$127.50 y \$92.50 respectivamente.⁸⁵ La federalización de la escuela de Morales significó un cambio sustancial en las prácticas escolares y las políticas educativas. En poco tiempo, el sindicato se manifestó en contra de prácticas promovidas por las nuevas autoridades educativas, como la “educación socialista”, y en particular se opuso al cambio de la planta docente originalmente integrada por “señoritas católicas” que debían ser sustituidas por “maestros comunes de normal”.⁸⁶

⁸⁵ Propuesta y autorización de la escuela Artículo 123 “Asarco”, julio-agosto de 1934. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, pp. 2 y 3.

⁸⁶ Expresiones usadas durante las entrevistas para tipificar y diferenciar a la planta docente antigua y al nuevo personal de la escuela federal.

No. 11 Croquis de la Escuela Artículo 123 ASARCO en 1934



Fuente: AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 131

La escuela "Asarco" de Morales se caracterizó por el crecimiento permanente de su matrícula, circunstancia que motivó negociaciones constantes para la ampliación del edificio y la planta docente. Estas negociaciones adquirieron una tónica bien diferenciada de las acontecidas en Cerro de San Pedro, ya que, si bien requerían con frecuencia de disputas administrativas y legales, la ASARCO finalmente satisfacía la gran mayoría las demandas de la SEP y el sindicato de Morales. Durante 1937 y 1938 este sindicato gestionó la contratación de un maestro de música, de tal forma que la ASARCO accedió a pagar mensualmente la cantidad de ochenta pesos al sindicato para la educación musical de los hijos de los trabajadores "sin que exista entre dicho

profesor o profesores y la Compañía, relaciones de ninguna especie”.⁸⁷ Por esos años también se entabló una larga disputa para lograr el aumento del número de maestros. La empresa alegaba que a la escuela “Asarco” asistían “hijos de no trabajadores”, de tal forma que la SEP ofreció colaborar con el pago de dos maestros. Los directivos de la fundición de Morales aprovechaban estas negociaciones para manifestar sus desacuerdos con las políticas y prácticas dentro y fuera de la escuela. En marzo de 1936, el superintendente A. L. Olson condicionó la ejecución de obras materiales en la escuela siempre y cuando las autoridades llevaran a cabo la clausura de “cantinas y expendios de bebidas embriagantes” en Morales, debido a que “causan grandes perjuicios a la salud y economía de los obreros”.⁸⁸ En junio de 1939, el superintendente señalaba que la educación socialista era un programa que deformaba y corrompía a los trabajadores.⁸⁹

El cambio de personal docente en la escuela “Asarco” de Morales generó el rechazo de las familias y la dirigencia sindical pero también fue objeto de reclamos laborales por parte de maestros normalistas de la federación. Tras la federalización de esta escuela, la SEP procedió a sustituir a las “señoritas católicas” que conformaban la planta docente de la escuela “Asarco” con maestros más afines a las políticas educativas federales. La comunidad de Morales estaba habituada al trabajo de las antiguas “señoritas” de formación católica y conservadora. Aunado a esto, los espacios laborales en la escuela de Morales eran altamente valorados en el medio magisterial debido a los “buenos sueldos” que se pagaban en ella. Un ex alumno de la escuela “Asarco” tenía 16 años durante este conflicto, él lo refiere de esta manera:

En ese tiempo les pagaban a los profesores con oro, pero nada más a los de aquí. Entonces los profesores sindicalizados comenzaron a reclamar los puestos estos y pos sí, a unos les dieron el trabajo y dieron de baja a las demás profesoras, las dieron de baja. Muy buenas profesoras, las profesoras que había aquí al principio, eran

⁸⁷ Convenio entre la sección 5 del SITMMSRM y el representante legal de la ASARCO Mariano Palau para la subcontratación de un maestro de música, 13 de diciembre de 1938. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, pp. 44-45.

⁸⁸ Carta de Jacinto E. Téllez, director de educación federal en el estado al presidente municipal de San Luis Potosí. San Luis Potosí, S. L. P.; 2 de abril de 1936. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP C68, E14, pp. 6 y 7.

⁸⁹ Si bien el tema de la educación socialista no era el asunto central del oficio, el superintendente Olson aprovechó el espacio para manifestar esa opinión. 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. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 63.

profesoras católicas de por ahí de los seminarios y eran de muy alta calidad, no era cualquier profesor, muy bien vestidas las primeras.⁹⁰

A más de 70 años de acontecimiento y con 92 años de edad, este ex alumno conserva un nítido discurso acerca de los cambios en el personal docente de la escuela “Asarco” a partir de 1934. El joven de 16 años vivía a unos pasos de la escuela y tenía hermanos y primos estudiando en ella. La tónica del discurso es de lamento a causa de los cambios en el personal docente. La comunidad y el sindicato de Morales se opusieron al cambio de personal docente y a causa de ello lograron conservar a dos de las seis maestras que trabajaban previamente en la escuela. El sindicato y la comunidad de Morales objetaban además la introducción de personal masculino en la escuela, ya que hasta entonces sólo “señoritas profesoras” habían trabajado como maestras en su escuela.

Las ventajas salariales y la filiación ideológica de los maestros fueron factores que influyeron en la conformación de la nueva planta docente de Morales. La SEP requería de maestros cuya formación e ideología fueran afines a las políticas que pretendía aplicar. El testimonio anteriormente citado expresa los altos beneficios monetarios que se atribuían al trabajo en la escuela de Morales, pues refiere que “En ese tiempo les pagaban a los profesores con oro, pero nada más a los de aquí [de Morales]”. Los maestros federales reclamaron los espacios laborales de esta escuela debido a que éstos ofrecían ventajas económicas y laborales: “Entonces los profesores sindicalizados comenzaron a reclamar los puestos estos y pos sí, a unos les dieron el trabajo y dieron de baja a las demás profesoras”.⁹¹ Trabajar en la escuela de Morales ofrecía codiciadas ventajas geográficas, salariales y de condiciones materiales para el trabajo docente. La empresa ASARCO luchó constantemente con la SEP por hacer prevalecer sus propias políticas e intereses, ejemplo de ello es que pagaba salarios muy diferentes en las escuelas de Cerro de San Pedro y Morales, a pesar de que la SEP daba a ambas la categoría de semiurbanas. El cuadro siguiente evidencia dichas diferencias salariales.

⁹⁰ Entrevista, JIRR (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

⁹¹ Entrevista, JIRR (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

No. 12 Cuadro de salarios pagados en las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales, 1934

	Cerro de San Pedro	Morales	Mínimo general en SLP	Mínimo general en DF
Ayudantes	\$60.00	\$92.50	\$37.50	\$45.00
Directores	\$70.00	\$127.50		
PROMEDIO	\$65.00	\$110.00		

Fuente: René Medina Esquivel. Actas de fundación de las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, pp. 2 y 3 y C70, E6, pp. 1-5.

Aspectos conflictivos en ambas escuelas

Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales obtuvieron beneficios materiales de la federalización de las escuelas, sin embargo también tuvieron que aceptar elementos de una nueva cultura escolar que les resultaban adversos. La pérdida del control para designar maestros, el laicismo, la coeducación y la introducción de personal masculino a las escuelas fueron objeto de resistencia y controversia en las escuelas estudiadas. La resistencia a la coeducación resulta más evidente en Cerro de San Pedro ya que esta localidad tenía una tradición de escuelas separadas para niños y niñas. Sin embargo, hacia 1940, la educación graduada se concebía como un elemento de prestigio para las escuelas pero algunos de sus costos eran la convivencia de niños y niñas en las mismas aulas y la aceptación indistinta de personal masculino o femenino a cargo de los grupos. Estos aspectos de conflicto son materia de análisis en la relación de las familias con las escuelas en el capítulo 2.

En el documento de autorización de ambas escuelas se hizo la observación de que se requerían terrenos para establecer las parcelas escolares por ser esto “absolutamente necesario para las prácticas agrícolas de los alumnos”.⁹² Esta

⁹² Oficios de autorización AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C. 70, E6, p. 3 y AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 3.

disposición general no encontró eco en estas comunidades mineras, donde las actividades agrícolas eran poco ejercidas y las localidades carecían de los terrenos apropiados y los recursos hidráulicos para tales prácticas. Dadas estas condiciones, las familias no se interesaban en que sus hijos aprendieran tareas agrícolas en la escuela. Sin tomar en cuenta estos factores, la autoridad educativa continuó presionando los años subsecuentes a las autoridades municipales y a la empresa minera para que proporcionaran a la escuela terrenos de labranza pero en realidad estas exigencias fueron ignoradas por las autoridades locales, por las familias y por el propio personal de la escuela. A comienzos de la década de 1940, de las autoridades educativas abandonaron sus exigencias de tierras de labranza.

La asistencia de los “hijos de no trabajadores” a las escuelas Artículo 123 fue un argumento fundamental de la ASARCO para objetar y limitar sus obligaciones para con estas escuelas. A partir de 1934 las escuelas federales Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro fueron los únicos centros educativos que funcionaban en esas localidades, por esa razón niños y niñas continuaron asistiendo a estas escuelas, tal como ocurría antes de adquirir su nueva categoría administrativa. En 1937 la ASARCO comenzó a cuestionar la legitimidad de las obligaciones impuestas por la SEP y puso en duda la categoría legal de escuelas Artículo 123.⁹³ La empresa objetaba y limitaba sus obligaciones para con las escuelas empleando como uno de sus argumentos fundamentales la asistencia de los “hijos de no trabajadores”. Las autoridades educativas debían gestionar con la empresa el pago de nuevos maestros pero la ASARCO era reticente a ello, por esa razón comisionaban a maestros federales para completar la planta mínima requerida en las escuelas Artículo 123. Las autoridades escolares llevaron a cabo censos para comprobar el número de maestros que la empresa estaba obligada a pagar. Los censos se realizaban bajo la supervisión y el escrutinio de las delegaciones sindicales y los representantes de la compañía minera. Por lo general, las familias y las delegaciones sindicales apoyaron a las autoridades educativas los largos procesos que tenían la finalidad de obligar a la empresa a

⁹³ La ASARCO afirmaba en los amparos interpuestos en 1937 que las escuelas no pertenecían a la categoría de las Artículo 123 debido a que se encontraban en localidades preexistentes en las que era obligación del gobierno proveer los servicios educativos, sostenía que la asistencia de “hijos de no trabajadores” la eximía de obligaciones para con las escuelas.

reconocer y cumplir sus obligaciones para con las escuelas, a pesar de que a ellas asistieran los “hijos de no trabajadores”.

Dentro de las comunidades mineras creció el consenso de que las escuelas “Asarco” y Centenario eran “muy buenas escuelas” a causa de que tenían la categoría de Artículo 123. Los sindicatos mineros intentaron la fundación de escuelas Artículo 123 en otras localidades donde radicaban sus trabajadores, de esa manera buscaban dar solución a la falta de matrícula en las escuelas Centenario y “Asarco”.

En 1938 la sección 7 del sindicato giró oficios para solicitar la fundación de una escuela Artículo 123 en la colonia mexicana ubicada en las afueras de Cerro de San Pedro: “Esta petición la están haciendo 50 padres de familia todos obreros, por conducto de este sindicato del cual son miembros y viven en la colonia mexicana propiedad de la antes mencionada empresa”⁹⁴. La ASARCO había construido este asentamiento de viviendas para los trabajadores que trasladaba desde otros centros mineros. La colonia mexicana se ubicaba en las afueras de Cerro de San Pedro en las proximidades del camino de acceso, a unos dos kilómetros de distancia de la escuela Centenario. El argumento central para solicitar la fundación de la nueva escuela era la distancia hasta la escuela existente y el peligro que corrían sus hijos al transitar por el camino y las vías del tren. La SEP solicitó al inspector el levantamiento del censo y la presentación de la documentación correspondiente para la fundación. El inspector Luis G. Medellín nunca presentó la solicitud de fundación de esta nueva escuela; debió evaluar la situación y considerar que no se lograría la autorización de una escuela en un asentamiento que distaba menos de dos kilómetros de la escuela ya existente.

Algunas solicitudes de fundación de escuelas Artículo 123 procedían de localidades que ya contaban con escuelas rurales federales poco exitosas. En 1944 los trabajadores de la ASARCO radicados en la localidad de Cuesta de Campa⁹⁵ realizaron gestiones para la fundación de una escuela Artículo 123 en esa localidad.⁹⁶ Sin embargo, la escuela rural José María Morelos ya trabajaba en esa localidad con

⁹⁴ Oficios diversos solicitando la fundación de una escuela Artículo 123 en la Colonia Mexicana de la ASARCO, enero-julio de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, pp. 47, 48, 50, 56-57, 86.

⁹⁵ Localidad del municipio de Cerro de San Pedro ubicada al sur de la cabecera municipal, a unos cuatro kilómetros de distancia. Véase el caso de esta escuela en “Escuelas en localidades vecinas” del apartado 4.1.

⁹⁶ “Solicitud de fundación de una Esc. Art. 123 en Cuesta de Campa, Mpio. De Cerro de S. Pedro”, 21 de marzo de 1944. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C69, E1, p. 1-18.

muy malos resultados. En 1939 el inspector J. Alcázar Robledo informaba al respecto de esa escuela: “El vecindario formado por familias de mineros y profundamente apáticos [...]. El vecindario es enemigo de la escuela y por más que ha hecho la maestra no ha conseguido ningún buen éxito”.⁹⁷ Al parecer, el prestigio de las escuelas Artículo 123 contribuyó a que los mineros de Cuesta de Campa creyeran que una escuela categoría Artículo 123 daría mejores resultados que la escuela rural con que ya contaban. Ésta funcionaba con un solo maestro desde 1927 y se había caracterizado por una escasa asistencia escolar. El 21 de marzo de 1944 el inspector Juan S. Díaz presentó la propuesta de fundación de una escuela semiurbana Artículo 123 para esa localidad. La SEP autorizó la fundación de la nueva escuela en febrero de 1945 pero dicha escuela jamás funcionó, ya que la ASARCO interpuso un amparo que fue resuelto a su favor en septiembre del mismo año. La escuela rural federal José María Morelos trabajó con un solo maestro y un alto grado de ausentismo, debido a ello fue clausurada en 1958.

A pesar de la reticencia de la ASARCO, hacia 1938, el número de “hijos de no trabajadores” promediaba el 40% de la matrícula en ambas escuelas.⁹⁸ Esta cifra se incrementaba también debido al prestigio social que estos centros educativos estaban adquiriendo. Quienes aspiraban a matricularse en estas escuelas echaban mano de su relación con trabajadores de la ASARCO. De esta manera muchos trabajadores de la minera se nombraban tutores de primos, sobrinos, ahijados, hermanos, cuñados, etc., con el fin de conseguir su admisión en las escuelas Artículo 123. Esta demanda de matrícula ponía de manifiesto que las familias estaban cambiando el sentido que daban a la escolarización; así como el surgimiento de un prestigio social de “buenas escuelas”. El rumbo que tomaron las tensiones dentro de la dinámica escolar durante los siguientes años será objeto de análisis en el capítulo 4.

⁹⁷ Informe sintético de visita de inspección, inspector de la 2ª zona escolar, J. Alcázar Robledo, 5 de octubre de 1932. AHSEP, DGEPET, ERSLP, C6, E14, pp. 8 y 9.

⁹⁸ Cifra calculada a partir de los censos escolares levantados en ambas escuelas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, Morales C68, E2 y E14, censos de 1937, 1938, 1939, 1943 y 1963 y Cerro de San Pedro C70, E6 y E7 censos de 1937, 1939, 1943, 1949 y 1962.

Capítulo 3: Familias: representaciones y sentidos de la escolarización

En Cerro de San Pedro y Morales las familias se apropiaron de las escuelas como una estrategia que les permitía mejorar sus condiciones de vida. Aunque, durante los primeros años que trabajaron, las escuelas federales enfrentaron resistencias y rechazo hacia ciertas políticas escolares; en la década de 1950, consolidaron su papel de proveedoras de los capitales cultural y simbólico más importantes que las familias podían procurar para sus hijos. El porcentaje de la población en edad escolar que asistía a las escuelas aumentó paulatinamente durante las décadas de 1930 y 1940, de tal forma que hacia finales de la década de 1950 la demanda de escuela primaria era prácticamente universal. Si bien antes del establecimiento de las escuelas federales posrevolucionarias ya existía una tradición escolar, las evidencias documentales y testimoniales demuestran que sólo un sector de las familias consideraba importante que sus hijos asistieran a las escuelas. Sin embargo, después de la Revolución, la demanda de matrícula fue siempre superior a la capacidad de aceptar alumnos en las escuelas federales. La inscripción se caracterizó además por el aumento en la proporción de niñas y del alumnado en los grados superiores de la primaria.

Graff (1979) estudia el caso del establecimiento de la escolarización en Estados Unidos y plantea la fuerza que cobraron una serie de ideas en torno de la alfabetización; una de ellas era el que las personas alfabetizadas podían tener mejores empleos y condiciones de vida. Esta idea prevalecía independientemente de que tal mejoramiento se realizara o no en la realidad. Sostengo la hipótesis de que, en los casos que aquí estudio, las posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida, a partir de la escolarización y de los bienes culturales derivados de ésta, fueron más que una mera ilusión. Las personas educadas durante este periodo de estudios tenían acceso a nuevas alternativas laborales e incorporaban además una serie de prácticas que les permitían tener una vida más sana con un consecuente aumento de su bienestar.

Durante el periodo, las familias de Morales y Cerro de San Pedro tenían formas de organización complejas y estaban lejos de ajustarse a los parámetros de la llamada familia moderna.¹ El periodo 1934-1963 corresponde a momentos de una intensa actividad minera industrial en Morales, mientras que en Cerro de San Pedro ocurrió una súbita interrupción de ésta en 1948. La minería industrial propició la oferta de empleo y la disponibilidad de servicios como electricidad, agua potable, médicos, transportes y comunicaciones. Aunque las familias se apropiaron de elementos de una sociedad industrializada, al mismo tiempo practicaban formas de organización y producción tradicionales aparentemente antagónicas. Descubrir la estructura y el funcionamiento de las familias es una tarea que requiere un análisis atento de las circunstancias económicas y sociales del momento estudiado, requiere distanciarse de las concepciones actuales de familia y trabajo, de lo que parece obvio en los documentos y de lo que se hace explícito en los discursos. Es necesario descubrir lo que se calla, lo que se oculta y lo que los mismos protagonistas no son capaces de mirar. Las representaciones en torno de los roles sociales, atribuidos a partir de criterios de edad y género, resultan sumamente poderosas. Ser hombre o mujer, encontrarse la vida adulta, la niñez o la ancianidad lleva consigo una serie de atributos preconcebidos que condicionan la percepción, la memoria y lo que se considera digno de recordarse, de registrarse o de contarse.

Tanto en las entrevistas como en los documentos, las ideas expresadas en el discurso acerca del sustento familiar estaban basadas en el principio del hombre como jefe y único proveedor de la familia. La actividad económica masculina más claramente visible y registrada era el trabajo en la industria minera, pero existían diversas actividades remuneradas que los hombres realizaban tanto en sus casas como fuera de ellas. La posición atribuida a la mujer era de sujeción al marido y su papel era el cuidado de la casa y los hijos.² Éstos, a su vez, estaban sujetos a la autoridad del padre primeramente y de la madre. Hijos e hijas habrían de aprender desde temprana edad las tareas atribuidas a varones y mujeres. La evidencia empírica se contrapone con estos discursos pues revela formas de producción en las que todos los miembros de las familias colaboraban para la obtención del sustento doméstico. Hombres y

¹ Me refiero a las cualidades antes señaladas de familia nuclear, doméstica, privada, centrada en los hijos y fundamentadas en lazos afectivos. Estas características adquieren particular importancia desde el estudio de la vida cotidiana, véase Gonzalbo (2006: 271).

² Se trataba de los roles de "mantener" y "atender" analizados en Núñez (2007b).

mujeres practicaban formas tradicionales de producción minera, de recolección, de caza, pecuarias, comerciales, de servicios y, en menor medida, agrícolas. Las actividades productivas eran dotadas de atribuciones genéricas, algunas de ellas se vinculaban con representaciones de masculinidad y eran, más o menos, reservadas para los hombres; otras podían desempeñarse por hombres y mujeres pero llegaban a tener un cierto carácter de degradación para ellos; finalmente algunas estaban reservadas exclusivamente para las mujeres.

3.1 Escuelas y situaciones de conflicto vinculadas con las familias

Las familias de Cerro de San Pedro y Morales se caracterizaron por mantener un rechazo silencioso de las políticas educativas que transgredían sus creencias o carecían de sentido para ellas. Sin embargo, algunas situaciones de conflicto generaron documentación donde quedaron registradas de forma explícita algunas de las desavenencias de las familias con prácticas e ideas promovidas desde las escuelas. Muchas de estas tensiones están presentes de forma tácita en los discursos documentales u orales acerca de las escuelas, así como en la forma de proceder de las familias. Como ha quedado establecido en el apartado 2.2, los estudios acerca del periodo cardenista y de maximato local de Saturnino Cedillo, han dado por sentado que la educación socialista no se implementó en San Luis Potosí. Sin embargo, en las escuelas Artículo 123 Centenario y “Asarco”, la evidencia documental y los testimonios orales dan cuenta de prácticas escolares que las familias rechazaban abierta o veladamente debido a que las consideraban “educación socialista”. Serios enfrentamientos surgieron en las comunidades de Morales y Cerro de San Pedro en 1938 y 1940 respectivamente, ambos casos están documentados en los expedientes de las escuelas Artículo 123. Los discursos de inconformidades atribuyen a la “educación socialista” la existencia de prácticas escolares contrarias a las costumbres e ideas de las familias. Los aspectos de discrepancia se pueden resumir en tres vertientes: 1) la convivencia de hombres y mujeres en los espacios escolares, 2) el laicismo y 3) la promoción de héroes y fiestas cívicas.

Enfrentamiento de bandos en Morales, 1937

Hacia finales de 1937, la Dirección de Educación Federal y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUTE) intervinieron en un conflicto generado desde la escuela “Asarco” de Morales, para ello tomaron la determinación de retirar a las maestras Bartola Senisson e Ignacia Muñoz y transferirlas a otras escuelas.

En la Escuela Artículo 123 “Asarco” de la Fracción de Morales S. L. P. existía un viejo problema por falta de entendimiento entre los maestros que prestaban sus servicios en el mencionado plantel. Problema que desgraciadamente trascendió a la comunidad hasta dividirse los vecinos en dos bandos: uno que apoyaba a un grupo de maestros y otro que respaldaba a otros maestros.³

El SUTE nombró una comisión encargada de estudiar el problema que acontecía en la escuela de Morales. Dicha comisión determinó que había un viejo enfrentamiento entre dos grupos de maestros, que la maestra Bartola Senisson encabezaba a maestros y padres “que se oponen a la educación socialista [...] y exigen la reinstalación de las maestras católicas que atendían antiguamente la escuela”, mientras que la maestra Ignacia Muñoz capitaneaba a maestros y padres más afines con los cambios de personal y con las prácticas cotidianas de la educación federal. En enero de 1938, el secretario general del SUTE José Félix Araujo advertía al director general de enseñanza en los estados y territorios Rafael Méndez Aguirre que las maestras Senisson y Muñoz estaban gestionando su reinstalación en la escuela “Asarco”, lo que significaba el riesgo de reavivar los conflictos en Morales. En esta misma misiva, el líder sindical señalaba que existían núcleos potosinos que conspiraban contra “la educación socialista que promueve esa superioridad” por lo que resultaba necesario “contrarrestar la fuerza de la reacción que se levanta en San Luis Potosí y que se extenderá a todo el País si el Gobierno no enfoca su vista a estos lugares”.⁴

³ Oficio del secretario general del SUTE en San Luis Potosí, José Félix Araujo, al director general de enseñanza primaria en los estados y territorios, Prof. Rafael Méndez Aguirre; 18 de enero de 1938. AHSEP EA123SLP C68, E14, p.19.

⁴ Oficio del secretario general del SUTE en San Luis Potosí, José Félix Araujo, al director general de enseñanza primaria en los estados y territorios, Prof. Rafael Méndez Aguirre, 18 de enero de 1938. AHSEP EA123SLP C68, E14, p.19.

Como lo evidencia este conflicto, durante sus primeros años, la escuela federal Artículo 123 “Asarco” enfrentó una seria oposición a prácticas escolares tales como: la introducción de personal masculino, la ausencia de enseñanzas, imágenes y fiestas religiosas en la escuela; y el cambio de libros de texto. Sin embargo la SEP logró hacer prevalecer paulatinamente estas políticas a través de la contratación de maestros afines a ellas y la remoción de maestros de corte más conservador. Esto ocurrió en el caso de las profesoras antes citadas ya que la maestra Ignacia Muñoz regresó a laborar a la escuela “Asarco” a finales de 1938, mientras que la maestra Bartola Senisson fue transferida a la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro donde trabajó por más de 7 años. No existen más registros explícitos de rechazo a las políticas educativas del gobierno federal en el expediente de la escuela “Asarco” en los años posteriores a la remoción de la maestra Senisson. Sin embargo, los testimonios orales permiten conocer el sentido que tuvo para muchas familias el nuevo carácter laico de la escuela:

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].⁵

Las constantes referencias documentales y orales acerca de las primeras maestras que eran “señoritas católicas de muy alta calidad”, en contraposición a las “maestras comunes de normal” permiten descubrir el sentido de rechazo al carácter laico de las escuelas y de inconformidad ante las transgresiones de género que acontecían en el espacio escolar.

Los testimonios orales permiten establecer que las familias de Morales y la dirigencia sindical de la sección 5 del SITMMSRM se manifestaron en contra del cambio de personal docente en la escuela federal “Asarco”. Sin embargo los maestros federales reclamaron el derecho a ocupar estos nuevos espacios laborales. El testimonio referido en el apartado 2.3 es pertinente para ilustrar ese rechazo de las familias a la sustitución de las “profesoras católicas [...] de muy alta calidad [...] muy

⁵ Entrevista, AAT (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.

bien vestidas” por “maestras comunes de normal”; así como las disputas por estos espacios laborales donde se pagaba “a los profesores con oro”.⁶ Las disputas entre bandos encabezados por las maestras Muñoz y Senisson ocurrieron durante estos años de inconformidades y tensiones que terminaron con la remoción de la cabecilla disidente.

La maestra Bartola Senisson nació en 1889, trabajó cinco años en colegios particulares, luego se incorporó a la escuela “Asarco” desde su fundación en 1924 como maestra del gobierno del estado y tras la federalización de esta escuela logró permanecer en ella como maestra federal. Pero la maestra Senisson enfrentó los problemas referidos a causa de su formación conservadora y su carácter combativo ante las nuevas políticas implementadas en la escuela “Asarco”, “oponiéndose a la buena marcha del plantel, sembrando entre sus compañeros y vecinos de la Fracción [de Morales...] una marcada división”.⁷ Senisson formaba parte del personal docente de la escuela de Cerro de San Pedro cuando se suscitaron también enfrentamientos de carácter ideológico en 1940.

Enfrentamiento en la fiesta del Día del Trabajo en Cerro de San Pedro, 1940

Las escuelas Artículo 123 Centenario y “Asarco” organizaban las fiestas del primero de mayo (día del trabajo) en coordinación con las correspondientes secciones 7 y 5 del SITMMSRM. Hacia 1940 la celebración se llevaba a cabo mediante un recorrido por las calles principales. Posteriormente las autoridades educativas y la dirigencia sindical presidían un acto protocolario en el que se llevaba a cabo una “manifestación”,⁸ pronunciaban discursos de carácter obrerista y se entonaba el himno de la

⁶ Entrevista, JIRR (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

⁷ Oficio del representante de la sección 12 del SUTE, Daniel Enríquez, a director de educación primaria, normal y rural en los estados y territorios, Rafael Méndez Aguirre. San Luis Potosí, S. L. P.; 29 de enero de 1938. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 22.

⁸ Los documentos refieren que primeramente se llevaba a cabo una “manifestación” pero no proporcionan información acerca de en qué consistía. Los testimonios orales sólo refieren que se cantaba el himno de la Internacional. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, p. 31. Oficio del inspector general, profesor Salvador Varela al director general de enseñanza primaria urbana y rural en los estados y territorios, 23 de mayo de 1940.

Internacional. Cuando correspondía la renovación de las dirigencias sindicales la toma de posesión se llevaba a cabo en estos actos. Las autoridades educativas eran las encargadas de tomar protesta a los nuevos comités ejecutivos de las secciones sindicales. El director de educación federal Rubén Rodríguez Lozano presidió la fiesta del 1º de mayo de 1938 en Cerro de San Pedro, por lo que más tarde felicitó al personal de la escuela: “Esta dirección se complace en enviar a ustedes su más sincera felicitación por el esfuerzo desarrollado el día primero del actual [celebración del día del trabajo], con motivo de los distintos actos culturales y sociales por ustedes organizados”.⁹

La fiesta del primero de mayo de 1940 fue escenario de un “choque surgido entre el personal docente de la escuela Semiurbana Federal Artículo 123 y la Sección número 7 del Sindicato de Mineros Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana de Cerro de San Pedro”.¹⁰ Después del recorrido y de la “manifestación”, el inspector Juan S. Díaz pronunció un discurso en el que felicitó al nuevo comité ejecutivo de la Sección 7 del SITMMSRM y lo exhortó a llevar a la agrupación por senderos de armonía y progreso, e hizo extensiva la exhortación ante los horrores de la guerra europea; parafraseó el lema “Trabajadores del mundo uníos” y con ello llamó a los trabajadores a unirse para enfrentar al imperialismo. Después, el director de la escuela Agapito Alviso Flores pronunció otro discurso y explicó los orígenes de la celebración de Día del Trabajo. El inspector Díaz narra en un oficio que lo que ocurrió tras el discurso de Alviso: “En seguida uno de los Secretarios del Comité Ejecutivo hizo uso de la palabra para tildarnos al Prof. Alviso y a mí de demagogos”¹¹, los señaló como mentirosos puesto que engañaban acerca del origen de esa celebración, que más bien tenía un origen y carácter comunista y rechazó los principios enseñados en la escuela socialista. Todo esto generó un altercado en el que se pasó de los gritos y empujones entre los asistentes a los golpes, de tal manera que el acto tuvo que ser suspendido abruptamente. En el altercado el maestro Aurelio P. Ayala tomó un papel activo como defensor de los postulados que el inspector y el director habían exaltado en sus

⁹ Oficio del director de educación federal, profesor Rubén Rodríguez Lozano a la directora y el personal docente de la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro, 2 de mayo de 1938. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, p. 64.

¹⁰ 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, AHSEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 31-33.

¹¹ 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, AHSEP, EA123SLP, C70, E7, p. 32.

discursos, pero esta intervención costaría al maestro Ayala la animadversión de numerosas familias de Cerro de San Pedro y serias quejas en su contra en las semanas siguientes.

En el enfrentamiento antes referido, la sección 7 del sindicato minero operaba en contra de los principios obreristas que las autoridades educativas promovían desde una celebración cívica. Los oficios y comunicaciones al respecto no mencionan en ningún momento los nombres de los dirigentes sindicales involucrados en el conflicto.¹² Lo que la documentación sí establece con claridad es que los miembros de la dirigencia sindical pertenecían a la Acción Católica Juvenil Mexicana (ACJM) y algunos de ellos eran miembros activos del grupo sinarquista. La fotografía siguiente muestra a los miembros de la ACJM de Cerro de San Pedro en 1938, entre ellos deben encontrarse los miembros de la dirigencia sindical que tomó protesta el 1º de mayo de 1940.

No. 13 Fotografía de miembros de la ACJM de Cerro de San Pedro, 1938



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

¹² Esta forma de proceder parece razonable en un universo tan reducido de actores, ya que, simultánea o alternadamente, estos mismos personajes eran padres de los alumnos, integrantes de la sociedad de padres de familia o comisionados en fiestas y otros asuntos relacionados con la escuela.

El inspector general en San Luis Potosí, Salvador Varela, señalaba que: “El secretario de ajustes de la Sección #7 del Sindicato de Mineros Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana, domiciliado en Cerro de San Pedro, S. L. P., se ha declarado como enemigo acérrimo de la Escuela Socialista, dado que pertenece al grupo sinarquista” y que padres de familia y trabajadores celebraron una sesión en la cual “este mismo señor hizo ver la necesidad de repudiar todas las Obras de Texto que la Secretaría de Educación ha mandado para que sean implantadas en todas las Escuelas Primarias Federales del País”.¹³ Desde estos acontecimientos anecdóticos, las prácticas se revelan contrarias a lo esperado por el proyecto educativo posrevolucionario: el sindicato, en este escenario, era aliado y promotor de la doctrina católica dictada en *Quadragesimo anno*¹⁴ en contra de las políticas educativas federales. En la carta antes señalada, el inspector Varela decía: “Estos señores por ser sinarquistas, como lo están haciendo en otras partes, inician una fuerte lucha en contra de la Escuela Semiurbana Federal Artículo 123”. Pero en los acontecimientos cotidianos las conductas de rechazo se centran más en prácticas concretas que discrepaban con la tradición escolar que en los intrincados asuntos ideológicos.

Las quejas en contra del maestro Aurelio P. Ayala, de 65 años de edad y 31 años de servicio, tuvieron su origen en los días previos a la celebración de las fiestas del día de la madre del mismo año de 1940. Según la sociedad de padres de familia el maestro levantaba las faldas a las niñas con fines aviesos. Pero la defensa del maestro argumentó que

Con motivo de las fiestas del Día de la Madre, organizaron festivales, los cuales tenían bailables con números de gimnasia, aprovechando los grupos de niños más pequeños, este maestro tiene el 2º año, y en las prácticas de gimnasia al hacer flexiones del tronco, los muchachitos volteaban la cabeza cuando tenían una niña delante, habiéndose fijado el maestro Ayala en esto, recomendó a todas las niñas que procuraran llevar calzoncillos; al día siguiente las niñas con esa candorosidad de los siete años, muy ufanas le decían a su maestro; Ahora sí ya traemos calzones. Este acto llegó a conocimiento de algunos padres de familia y de eso se aprovecharon

¹³ 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, AHSEP, EA123SLP, Caja 70, Exp. 7, pp. 31-33.

¹⁴ El 15 de mayo de 1931, el papa Pío XI advertía en su encíclica *Quadragesimo anno* los peligros del *Socialismo educador*, de ahí surgieron numerosos grupos católicos activistas como la ACJM.

para decir que el maestro Ayala les levantaba la ropa con fines aviesos.¹⁵

En aquel momento el plantel contaba con tres maestras, con edades de 40, 47 y Senisson de 50 años; y con tres maestros cuyas edades eran 25, 30 y Ayala de 65 años. La dirección estaba a cargo del profesor Agapito Alviso Flores, de 30 años. El maestro Ayala se había incorporado al plantel recientemente, puesto que en enero de 1940, el maestro Melesio Rivera estaba a cargo del 2º año.¹⁶ La sociedad de padres de familia sostenía que el antiguo maestro Rivera era un buen ejemplo para los niños mientras que el maestro Ayala era promotor del “socialismo”.¹⁷ Es decir, en el fondo, los padres de familia disputaban con la SEP la facultad de designar al personal docente.

Posteriormente los padres de familia sostuvieron reuniones con el cuerpo de profesores y el conflicto pareció aclararse. Sin embargo, en junio de 1940, el inspector general Salvador Varela registró 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”.¹⁸ El director de educación federal en el estado respondió que “dentro del concepto fundamental de organización escolar, la Secretaría de Educación Pública nombra siempre personal mixto, dado que la población escolar es mixta”. Sin embargo, el director de educación ofreció a los padres de familia que, aun en contra de los reglamentos, “podría acceder a separar los alumnos de las alumnas integrando dos escuela diferentes, bajo las condiciones de que la Empresa pague 6 maestros más y construya otro edificio escolar”; les solicitaba, además, presentar pruebas de las acusaciones que tenían en contra del personal masculino de la escuela. La propuesta del director de educación era, obviamente, un callejón sin salida en vista de las dificultades que la SEP había enfrentado durante

¹⁵ Carta del inspector general de la 4ª Zona Escolar de la República a la Dirección General de Enseñanza Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios, 23 de mayo de 1940, AHSEP, EA123SLP, Caja 70, Exp. 7, pp. 32-33.

¹⁶ Datos estadísticos para la oficina técnica de escuelas primarias, enero de 1940, AHSEP, EA123SLP, Caja 70, Exp. 7, p. 30.

¹⁷ Estas afirmaciones no estaban presentes en los oficios de comunicación con la SEP, sino en las comunicaciones que la ACJM rendía a la parroquia de San Pedro Apóstol. APCSP. Libro de providencias de 1940, Junio de 1940.

¹⁸ Carta del inspector general de la 4ª Zona Escolar de la República al residente municipal de Cerro de San Pedro, 27 de junio de 1940, AHSEP, EA123SLP, Caja 70, Exp. 6, pp. 36-37.

años para lograr que la ASARCO realizara gastos en esta escuela, pero esta respuesta permita también conocer la causa de fondo de las quejas.

Las familias de Cerro de San Pedro eran reticentes a aceptar políticas de la SEP como la coeducación y la educación laica, hicieron explícitas estas resistencias en el marco de este conflicto de 1940 pero desde antes las habían manifestado. Valga recordar que la SEP fundó una escuela semiurbana federal en 1927 y mantuvo la tradición local de separar a niños y niñas en grupos diferentes. Aún en 1934 la dirigencia sindical presentó censos separados de niños y niñas para la fundación de la escuela Artículo 123, aunque este intento fracasó, de tal forma que se aplicó la coeducación a partir de ese año. La convivencia de hombres y mujeres en los espacios escolares fue un factor central en las disposiciones de rechazo a las prácticas escolares de las escuelas federales durante las décadas de 1930 y 1940. Las representaciones de género funcionaban como lineamientos que regían la convivencia y daban sentido al ser hombre o mujer dentro de las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales.

3.2 Familia y representaciones de género frente a la coeducación

Las familias de Cerro de San Pedro y Morales tenían concepciones tradicionales acerca de lo que significaba ser hombre o mujer y del rol que les correspondía dentro de la pareja y la sociedad. Esas concepciones resultaban un criterio fundamental para que las familias decidieran enviar o no a sus hijos e hijas a las escuelas. Sólo si las familias encontraban en las escuelas un medio para su realización honorable, habrían de incorporarla como práctica socialmente aceptada.¹⁹ Las transformaciones de estas convenciones sociales resultan de particular importancia para analizar el papel de las escuelas en la transformación de la sociedad y el entendimiento local de las relaciones de género. Sin embargo estas transformaciones son procesos internos, cuyas manifestaciones se deben buscar en las interacciones sociales y los roles desempeñados por hombres y mujeres. Los cambios en las concepciones de género

¹⁹ Las reflexiones acerca de los significados del ser hombre o mujer son dos caras de la misma realidad. Para entender la relación de la escolaridad con estas construcciones culturales es necesario comprender los principios básicos de la relación social entre hombres y mujeres.

pocas veces se encuentran en los discursos como referencias directas, pero están presentes en lo que acontece en el ámbito familiar, en los trabajos y las escuelas.

Ser hombre o mujer de honor

El ser hombre o mujer es resultado de una serie de concepciones genéricas con ideologías e identidades respectivas.²⁰ Los estudios de género aportan elementos de análisis que permiten entender las diferencias atribuidas a hombres y mujeres como construcciones culturales.²¹ Éstas les otorgaban un trato diferente en las leyes, la economía, la vida pública y el hogar. Tradicionalmente los estudios de género han orientado su interés a explicar las construcciones culturales en torno del ser mujer, pero en tiempos más recientes, grupos académicos anglosajones y latinoamericanos han desarrollado estudios acerca de los hombres y la masculinidad (Amuchástegui 2007b y Nuñez 2007a). En esta sección empleo algunas categorías analíticas de los estudios de los hombres y las mujeres con el fin de articular una perspectiva complementaria y de contar con elementos para comprender qué se entendía por ser hombre o mujer y cuáles eran sus roles asignados en el contexto estudiado. Este reconocimiento permite encontrar los discursos ocultos y analizar lo que se dice, lo que se calla y lo que se encubre. Las creencias y prejuicios acerca de la pareja y de lo que significaba ser hombre o mujer están ocultas tras los documentos, los testimonios, los ritos, las anécdotas, las leyendas, las imágenes y los rumores.

La pareja reproductiva se constituye a partir de un vínculo entre sujetos genéricos, con sus ideologías e identidades respectivas. Dicho vínculo construye posibilidades y efectos sexuales, laborales, emocionales y reproductivos, diferenciados para hombres y mujeres. En el contexto estudiado, el papel social y económico atribuido al varón era el de jefe de familia. Ser jefe significaba también ser el proveedor del sustento económico para la esposa y los hijos. Nuñez encontró en su estudio concepciones de género muy semejantes en hombres y mujeres de una comunidad

²⁰ Nuñez (2007a) emplea el término “sujetos genéricos” para referirse a los sujetos en tanto que “sujetos con una identidad de género”, es decir, sujetos que han sido posicionados, mediante un complejo proceso de socialización, en determinadas coordenadas culturales de género. Nuñez plantea un debate acerca de los supuestos epistémicos, las concepciones teóricas, los métodos de investigación y las técnicas utilizadas para dar cuenta de los hombres como sujetos genéricos.

²¹ Me refiero a las construcciones culturales de género como lo entiende Bourdieu (1993: 120).

minera rural coetánea a los casos estudiados.²² Los hombres y las mujeres de este estudio entendían

el vínculo de pareja como la apropiación recíproca de los trabajos de “atender” por parte de las mujeres y de “mantener”, por los hombres, lo que a su vez les permite a los varones la realización honorable de su sentido de hombría. Sin embargo, detrás de esta aparente equidad queda a la vista en el análisis la desigualdad de los miembros del vínculo, tanto en la división del trabajo como en el ejercicio de la sexualidad (Núñez 2007b: 142).

La realización honorable del sentido de hombría en la pareja radicaba en la capacidad de los varones para “mantener” a sus mujeres y sus familias, daba a los hombres el derecho de exclusividad sexual de sus mujeres y constituía el valor (capital simbólico) más importante para mantener el prestigio social masculino: el honor.²³

El honor masculino estaba regido por códigos que exigían del hombre mostrar cualidades que se consideraban propias del varón. Al hombre se le atribuían, entre otras, las cualidades de fuerza, valor, arrojo y vigor sexual. Los hombres poseían el derecho a exigir la virginidad y la exclusividad sexual de sus mujeres debido a su papel de proveedores; debían velar por que ellas (esposa, hijas, hermanas, madres) no pusieran en entredicho el honor masculino; no sólo debían evitar que ellas tuvieran contactos sexuales ilícitos, también debían evitar el contacto cercano de ellas con otros hombres, ya que tal conducta podía ser causa de deshonor pública. Hombres y mujeres estaban sujetos a códigos de conducta que establecían con claridad las circunstancias en que podían hablarse, conversar o reunirse sin atentar contra el honor de las mujeres. De manera particular, las cualidades de fuerza y valor son un componente fundamental de las representaciones de masculinidad minera, eran indispensables para atreverse a entrar a las minas o las fundiciones y llevar a cabo ahí un trabajo extenuante y plagado de peligros (Medina 2009).

²² En 1998 Núñez realizó un estudio acerca de las concepciones implícitas en el vínculo de pareja, con varones nacidos entre 1919 y 1933. El estudio etnográfico se llevó a cabo durante 18 meses en El Río, una zona rural agrícola y minera del estado de Sonora. La investigación abarcó a hombres de tres generaciones, examinó las representaciones de género de los entrevistados y encontró en ellas complejas producciones de significados y condiciones subjetivas que expresaban las diferentes ideologías en que se hallaban inmersos los sujetos (Núñez 2007b: 142).

²³ A pesar de que el presente aparatado está dedicado a la relación de los hombres con la escolaridad, es necesario hacer constantes referencias a las construcciones culturales en torno de las mujeres. El sentido de hombría logra una importante cuota de su realización en el control de la conducta, el cuerpo y la sexualidad de las mujeres.

Tanto las políticas educativas como las empresariales coincidían en señalar el alcoholismo, el juego y el donjuanismo como prácticas que degeneraban al hombre, de tal forma que pretendían que los hombres fueran disciplinados y productivos. Sin embargo, las representaciones tradicionales de masculinidad atribuían a esas prácticas un sentido de realización honorable para los hombres. La exclusividad sexual era requerida socialmente sólo a la mujer. La actividad sexual del hombre fuera del matrimonio era lícita y hasta bien vista, pues se consideraba una manifestación de vigor sexual. El hombre valiente y arrojado no sólo se arriesgaba en la mina o la fundición; también se lanzaba al peligro de amores ilícitos o al reto de alcoholizarse; se atrevía a desafiar la autoridad de patronos, jefes, o maestros; faltaba al trabajo para celebrar las fiestas patronales “como es debido”. Las escuelas y el trabajo industrial requerían de un control y disciplina masculinos que se oponía a las representaciones tradicionales del “ser hombre”.

En el contexto estudiado no se atribuía a las mujeres el estereotipo burgués de belleza, fragilidad, bondad y delicadeza. Las mujeres estaban regidas por principios que privilegiaban su capacidad para el trabajo y la procreación, se les atribuían cualidades como la fortaleza para el trabajo, el recato, la obediencia y la castidad. Si bien todas estas cualidades resultaban fundamentales en la representación vigente de feminidad, es indudable que la castidad constituía el capital simbólico más valioso y frágil de las mujeres. Las mujeres estaban sujetas a rigurosos códigos de honor, a normas para el ejercicio de su sexualidad y al control por parte de los padres o esposos. El control de los padres sobre las hijas se volvía rígido a partir de la edad en que se convertían en “mujercitas”, es decir desde que aparecían las características físicas de la pubertad.²⁴ Las familias encontraban poco conveniente que las hijas cursaran los grados superiores de la primaria, no sólo debido al rol de trabajo que a ellas se atribuía; deseaban además mantener el control sobre ellas al llegar a la edad “de cuidados”. La asistencia de hombres y mujeres juntos a los espacios escolares también resultaba entonces contraria a los principios honorables de convivencia, era una causa latente de habladurías y críticas para los hombres o las familias que permitían tales libertades. Los cuidados de ginecología y obstetricia eran

²⁴ El control sobre las hijas se debía no sólo a la posibilidad de que ellas incurrieran en conductas deshonestas. Las familias tenían además razones prácticas para el cuidado de las hijas. El rapto de jovencitas era una práctica sumamente común en los espacios estudiados, ya fuera por consenso de la pareja o por rapto con violencia. Véase Medina (2008).

definitivamente inaceptables en este contexto; habrían representado una pérdida absoluta sobre el control del cuerpo femenino y una causa de deshonra para el hombre.

El hombre proveedor

En Morales y Cerro de San Pedro el discurso atribuía a los hombres el papel de únicos proveedores de las familias, enfatizaba la importancia del trabajo en la minería industrial y ubicaba a las mujeres como receptoras de los recursos con los que ellas debían “atender” las necesidades domésticas. A las mujeres se les asignaba la casa como espacio y el rol del cuidado de los hijos y las labores domésticas: “¿Las mujeres? No, ellas no trabajaban. Se dedicaban nomás a estar ahí en sus casas, sería torteando o chismeando con las otras”.²⁵ Sin embargo, la evidencia empírica se contrapone con ese discurso, revela formas de producción en las que todos los miembros de las familias colaboraban en el sustento doméstico, particularmente las mujeres; y revela diversidad de tareas tradicionales que los hombres desempeñaban para “mantener” a sus familias.

El papel de proveedor, reconocido explícitamente al varón, es una construcción cultural que justificaba el orden patriarcal prerrevolucionario, otorgaba legitimidad al vínculo de pareja y mantenía vigente la realización honorable del sentido de hombría. Sin embargo, el modelo de familia (burguesa), donde el hombre proveedor era la única fuente de sustento era una realidad materialmente imposible para la gran mayoría de las familias. Únicamente un pequeño porcentaje de los trabajadores de la ASARCO ganaban sueldos suficientes como para constituirse en únicos proveedores. Era el caso de los superintendentes, directivos, ingenieros, mayordomos, médicos y algunos técnicos muy especializados. El común de las familias obtenía los recursos necesarios para subsistir gracias a la práctica de actividades diversas en las que participaban hombre y mujeres; niños, adultos y ancianos.

²⁵ Entrevista, RMR (H-1921), minero, por René Medina Esquivel, marzo de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

Los viernes, sábados y domingos mi mamá hacía menudo²⁶ y se llevaba todo para venderlo a la salida de los trabajadores, salían a las 7 de la mañana y ya estaba ahí mi mamá con su mesa y sus bancas y todas las cosas para vender. Yo estaba muy chiquilla, fíjese llevaba yo una canasta con tortillas que mi abuelita torteaba en la casa, ahí estaba mi abuelita a tortee y tortee y yo llevaba la canasta y se me hacía tan pesada, apenas podía yo con aquella canasta, y que tan lejos estaba si nosotros vivíamos ahí por la Victoria y de ahí la llevaba yo, y se me hacía tan pesada, pero se la llevaba a mi mamá que ya estaba ahí vendiéndoles a los trabajadores, a los que iban a entrar a trabajar y a los que salían. Y así cada ocho días era la venta ahí.²⁷

A pesar de lo que se señala en los discursos, la gran mayoría de los hombres solamente contribuía al sostenimiento de sus familias a través de su trabajo en la minería industrial o tradicional, en actividades productivas tradicionales o a través de la combinación de ambas actividades. El apartado 1.3 ya mostró ampliamente la forma como hombres y mujeres colaboraban para obtener el sustento a través de diversas actividades productivas.

Las mujeres enfrentaban la obligación de alimentar y vestir a sus familias con los escasos ingresos de los hombres, mermados aún más a causa del apego masculino a vicios. El entendimiento de los roles de pareja de “mantener” como tarea de los hombres y “atender” como obligación de las mujeres, depositaba en ellas el deber de “ajustarse a lo que ellos daban para el gasto” (Núñez 2007b: 142). En la práctica las mujeres ejercían los roles de “atender” y “mantener” simultáneamente, pues les correspondía el despliegue de estrategias para alimentar y vestir a todos los miembros de familia. Las tareas productivas domésticas compensaban la situación en una porción considerable: “y pues no había con qué pero pues me llevaba una gallina a vender [a la ciudad de San Luis Potosí] y con eso les compraba huaraches a mis muchachos”.²⁸

Los bajos salarios de los padres se veían mermados aún más debido a su propensión al alcoholismo, los juegos de azar y el consumo de sexo servicio:

²⁶ Guiso de callos. Callo, 6. m. pl. Pedazos del estómago de la vaca, ternera o carnero, que se comen guisados. Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición, <http://buscon.rae.es/drae/>.

²⁷ Entrevista, ARM (M-1937), su padre fue comerciante, esposa y madre de gambusinos, por René Medina Esquivel, febrero 2008 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

²⁸ Entrevista, AC (1919), esposa de minero, por René Medina Esquivel, abril de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

La dirección a mi cargo [...] suplica a usted se digne ordenar sean clausuradas las tabernas y cantinas existentes en la Fracción de Morales, ya que positivamente están causando graves daños al funcionamiento de la escuela pues a simple vista, se advierte que la condición de los niños que concurren a la misma es muy poco satisfactoria porque sus padres dilapidan en dichos Centros de vicio lo que debieran dedicar al sostenimiento de sus familias.²⁹

Además de las referencias documentales, los testimonios orales que dan cuenta de la afición masculina a la embriaguez y el sexo servicio.

En Cerro de San Pedro se realizaban los “bailes públicos” desde la década de 1920. Éstos consistían en un prostíbulo ambulante que se instalaba en una gran carpa detrás de la iglesia los fines de semana. Aunque Teodora Rocha nació en 1948, conoció por referencias orales de la existencia de los bailes públicos:

Había dos camiones que iban desde el viernes con puras chicas de aquí de San Luis, de esas chicas alegres, de la vida alegre, se las llevaban a los mineros y ya saliendo los mineros el sábado, ya ve que trabajaban nomás medio turno, salían y ya estaban las chicas ahí esperándolos y eran ellas las ganonas, se llevaban toda la plata.³⁰

Anita Chávez (1919) y Simona Pérez (1920) refieren con jocosidad cómo desde su infancia se llevaban a cabo los “bailes públicos” y cómo las sexoservidoras despojaban a los hombres de su dinero:

Hacían bailes públicos, mi abuelito se ponía muy contento porque ya iban a llegar esas mujeres y decía: “*Ándale mi’ja que ya mañana es sábado, día que vienen los picos colorados*”. Así les decía, yo decía: “*¡Ay abuelito!*”. y él decía: “*Sí, ya van a llegar*”.³¹

Había un viejito de allá de la Cuesta [pueblo llamado Cuesta de Campa] que se llamaba Grabiél, era de la Cuesta y luego se iba, según él iba allá al baile público. Y que se sentaba por ahí en un rincón y luego llegaban las señoras esas y le bajaban el dinerito. Y que él empezaba... sacaba y a contar [su dinero], que decía: “*Aquí hay tiras, muchachas, aquí hay tiras*”. Fue cuando salieron los papeles de a peso. Se los bajaban todos y después le decían los muchachos: “*Don Grabiél ¿On tan las tiras?*”. Y él decía: “*No pos ya se acabaron, me los quitaron las niñas*”. Y pos nos hacía reír.³²

²⁹ AHSEP, DGEPEP, EA123SLP C68, E14, pp. 6 y 7. Carta de Jacinto E. Téllez, director de educación federal al presidente municipal de San Luis Potosí, 2 de abril de 1936.

³⁰ Entrevistas, TRP (M-CSP, 1948), alumna de la ERF BJ (1954-1961), hija de minero, por René Medina Esquivel, enero-abril de 2008 en Cerro de San Pedro y San Luis Potosí.

³¹ Entrevista, SPV (M-1920), esposa de minero, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

³² Entrevista, AC (M-1919), esposa de minero, por René Medina Esquivel, abril de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

Además de los “bailes públicos” había más de una veintena de lugares permanentes donde se vendía alcohol y en algunos de ellos se practicaba también el sexo servicio. Los testimonios hacen referencia también a la prioridad que los hombres daban a estas aficiones a la hora de distribuir los ingresos:

Todo estaba más barato, ahora todo está muy caro. Él daba su diario y uno se acomodaba pa’l mandado. Pero ellos de todos modos, pa’ su vinito... y todavía, todavía se usa así. Yo creo que ya cuando cobran dicen: *Esto es pa’ las tortillas de toda la semana* y luego ya, *esto es pa’ca, pa’ mi vinito*.³³

Los centros de vicio abundaban también en Morales: “Tengo la seguridad de que llegaron a haber [en Morales] hasta 30, entre cantinas, bares, pulquerías y todo”.³⁴

El modelo patriarcal vigente en el México posrevolucionario otorgaba a los hombres el papel de proveedores y jefes indiscutibles de la familia. Pero la SEP se proponía la tarea de modernizar al patriarcado a través de políticas que alentaban: una distribución más horizontal del poder, la participación social y económica de las mujeres y una renovación de los criterios que regían las relaciones de género.

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

En el México posrevolucionario, las escuelas federales irrumpieron no sólo en el ámbito de los intereses políticos, sino también en la esfera de la organización familiar y sus concepciones de género.

Las familias frente a la coeducación

³³ Entrevista, AC (M-1919), esposa de minero, por René Medina Esquivel, abril de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

³⁴ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

Tanto las políticas del paternalismo industrial como las prácticas educativas de coeducación, asociadas a la educación socialista, entraron en conflicto con las concepciones tradicionales sobre la masculinidad y el papel de la mujer en las comunidades mineras.

Durante las décadas de 1930 y 1940, las familias en general desaprobaban la “coeducación”³⁵ y mantenían una postura crítica hacia la calidad moral de las maestras, principalmente, y de los maestros. La interacción mujer-hombre en los espacios escolares y fuera de ellos, la injerencia de extraños y extrañas en los asuntos domésticos; el trabajo, la apariencia y la autoridad de las maestras; la pérdida del control y vigilancia masculinos; y la labor antialcohólica eran algunas de las circunstancias escolares que contravenían las concepciones tradicionales acerca de los roles y del sentido de honor para hombres y mujeres. La resistencia de las familias de Cerro de San Pedro al establecimiento de la coeducación en 1934 es prueba de ello, pero en este caso la política federal prevaleció sobre las preferencias locales.³⁶ El cambio de personal docente en la escuela de Morales y la introducción de personal masculino, entre otras causas, ocasionaron los enfrentamientos que protagonizaron las maestras Muñoz y Senisson.

Por otra parte, el código de honor local daba a las familias elementos para poner en entredicho la honorabilidad de las maestras y, por lo tanto, la conveniencia de que las niñas y las “buenas mujeres” entraran en convivencia con “mujeres que andan libres por ahí”. Los testimonios orales dan cuenta de 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”. Sin embargo, estos testimonios no proporcionan información acerca del nombre de la maestra o del periodo durante el cual trabajó en Cerro de San Pedro. Finalmente, lo importante de estos testimonios es la concepción idealizada de lo que es una “buena maestra”, es decir aquella que preserva su honorabilidad debido a que permanece bajo la vigilancia de una autoridad legitimadora. Los trabajos de López (2001) y Ramos (2007) exploran el trabajo de las maestras en el periodo

³⁵ Durante el tiempo en que fueron fundadas las escuelas federales Artículo 123 se llamaba así a las escuelas mixtas, es decir a las que concurrían niños y niñas.

³⁶ Como se explicó en el apartado 2.3, la SEP rechazó los censos separados de niños y niñas y solicitó integrarlos en uno solo para aprobar la fundación de la escuela que debía ser “coeducativa”. Propuesta del inspector Perfecto S. Rodríguez para la fundación de una escuela Artículo 123 en Cerro de San Pedro sostenida por la compañía minera ASARCO, 13 de julio de 1934. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, pp. 1 y 2.

posrevolucionario; coincido con ellas en que el trabajo de las maestras enfrentó serias y constantes contrariedades a causa de prejuicios de género de las comunidades y las autoridades educativas.

Un año antes de la fundación de la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro (1933), la maestra Isabel fue víctima de una travesura orquestada por sus alumnos. En la escuela Centenario los grupos de niños solían estar a cargo de maestros varones, mientras que las maestras atendían a las niñas. Las maestras más recias de carácter eran las encargadas de atender los grupos de niños cuando sólo se contaba con personal femenino. Los alumnos de la maestra Isabel animaron a un joven ex alumno ya casado para que colocara una pequeña serpiente en los pechos de la maestra.

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! Así es de que llegó el muchacho por detrás y le dejó bajar aquí en el cutis así frío ese animal, ¡puso unos gritos...! [risas ...].³⁷

Las referencias a esta situación hacen hincapié en que la maestra era severa con sus alumnos en el salón de clase y en que ellos se confabularon debido a que guardaban un cierto “coraje” hacia la maestra. Los discursos subrayan que la maestra se vestía de forma escandalosa, con ropas que cubrían poco su cuerpo; aunque reprueban el acto realizado por los jóvenes, atribuyen lo acontecido a la manera de vestir y la severidad de la maestra:

³⁷ Entrevista, SPV (M-1920), esposa de minero, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

No. 14 Fotografía del grupo de la maestra Isabel en el atrio del templo de San Nicolás hacia 1932



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

La maestra en cuestión aparece en la fotografía con su grupo de estudiantes, su atuendo y su papel de autoridad resultaban contrarios al orden social tradicional. Los testimonios acerca de la década de 1930 señalan que ésta y el resto de las maestras andaban “en cuerpo”, es decir, sin rebozo. Salir de la casa “en cuerpo” era motivo de escándalo en las comunidades estudiadas. El elemento simbólico de la honestidad de la mujer era vestir el rebozo y además hacerlo de acuerdo con los códigos vigentes para ello. La figura de la maestra rural, de pelo corto, con una vestimenta no sujeta a los rigores tradicionales, trabajando y viviendo fuera del seno familiar, comunicaba un entendimiento diferente de la feminidad y, por lo tanto, representaba una amenaza a los códigos de género vigentes. Estos acontecimientos anecdóticos ponen de manifiesto tensiones ocultas y actitudes de resistencia de los jóvenes varones a una autoridad femenina que los sometía con rigor. Las referencias orales de hombres y mujeres nacidas en las décadas de 1920 y 1930 suelen señalar la

forma de vestir de las maestras federales como “encueradas”, “despechugadas”, “indecentes”, etc. y lo relatan con un dejo de escándalo.

Poderosas razones de género limitaban la asistencia de hombres y mujeres a la escuela nocturna, otra de las actividades iniciadas por los maestros federales. El sentido del honor dictaba rigurosas normas de convivencia para hombres y mujeres, establecía en qué momentos y circunstancias era honorable la convivencia de hombres y mujeres adultas.³⁸ Las maestras eran una autoridad poco deseable para los varones adultos. La relación maestra-varones adultos resultaba conflictiva y generó transgresiones masculinas como la referida en un informe del vecino pueblo de Cuesta de Campa:

La maestra se vio obligada a suspender los trabajos de la escuela nocturna, porque los adultos asistentes llegaban en estado de ebriedad y le faltaban al respeto.³⁹

Pocas familias llegaban a desatender las restricciones que dictaban los códigos no escritos del honor y se sobreponían a las habladurías de “la gente”. La directora de la escuela “Asarco” informaba en 1937 que se había optado por personal femenino en la escuela nocturna en vista de que los esposos “no permiten que sus esposas vayan a tomar clase con maestros hombres porque lo consideran ‘muy mal visto por la gente’”.⁴⁰

A pesar de estas resistencias iniciales, hay indicios de cambios en las relaciones de género. Por ejemplo, las mujeres adultas empezaban a asistir a la escuela nocturna. Ciertamente, pese a los esfuerzos reportados en los informes escolares, las escuelas sólo lograron interesar a un sector muy reducido de los adultos en su alfabetización. En 1935 el inspector Medellín calculaba un número de 60 adultos analfabetas en Cerro de San Pedro y reportaba una asistencia a la escuela de 17

³⁸ Si las normas sociales que regían los principios genéricos de honor eran importantes en el caso de la escolarización infantil, las normas de control eran mucho más rígidas en el caso de los adultos. Véase el apartado 3.2. También en este apartado ahondo más en este asunto en la sección dedicada a “La imagen femenina promovida desde la escuela”.

³⁹ AHSEP, DGEPET, ERSLP, C6, E14, pp. 8 y 9. Informe sintético de visita de inspección, inspector de la 2ª zona escolar, J. Alcázar Robledo, 5 de octubre de 1932.

⁴⁰ Informe general de labores de la escuela Artículo 123 de Morales, ciclo escolar 1936-1937 presentado por la directora Isabel Ramírez, 26 de junio de 1937. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 16-17.

adultos, es decir el 28% de ellos.⁴¹ Dos años más tarde, el censo de 1937 arrojó un saldo de 353 analfabetas mayores de 15 años. Según los reportes de 1940 había 14 adultos inscritos en la escuela nocturna, 7 hombres y 7 mujeres, la asistencia media diaria era de 13, pero tomaban clases de tercero a sexto grado. 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. Las mujeres llegaron a constituir la población mayoritaria de la escuela nocturna y se mostraban más interesadas que los hombres en asistir a la escuela, no sólo para aprender a leer y escribir sino para cursar la primaria completa. Esta población escolar debió adquirir gusto por el aprendizaje de forma tal que no se conformó sólo con aprender a leer. Algunos hombres y mujeres habían asistido a la escuela en su infancia pero sus padres no les habían permitido continuar con los estudios, asistían a la escuela para realizar antiguos deseos de cursar la primaria.

Las escuelas estudiadas realizaban campañas antialcohólicas hasta finales de la década de 1950, pero esta larga permanencia parece explicarse como una tradición escolar, ya que las autoridades educativas dejaron de promoverlas a finales de la década de 1940. Las campañas antialcohólicas pretendían despertar la desaprobación social hacia este vicio y hacerlo ver como causa de degradación, sin duda lograron ciertas modificaciones en el entendimiento social del alcoholismo pero estuvieron muy lejos de desterrarlo. Los testimonios orales dan cuenta de una interpretación local del alcoholismo como manifestación de virilidad, de tal forma que prevaleció como una práctica socialmente aceptada a pesar de las campañas que lo señalaban como fuente de degradación para los hombres. Es probable que la SEP y los empresarios sólo se propusieran adecuar esta conducta con el fin de no afectar la productividad y el trabajo, ya que en realidad coexistían sin conflictos con los centros “de vicio”. Los manuales empresariales para ingenieros de minas señalaban que: “Para lograr buenos resultados con el trabajador mexicano es recomendable: [...] evitar la venta de alcohol”.⁴² Sin embargo, diversos testimonios refieren cómo, en la década de 1940, autoridades educativas y empresariales participaban públicamente de estas prácticas:

⁴¹ Informe del inspector Luis G. Medellín al profesor Jacinto E. Téllez, director de educación federal en el estado, 31 de octubre de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C. 70, Exp. 6, pp. 24 y 25.

⁴² Judd, E. K., (1927), “Wages and Welfare” en Peele, Robert (ed.), *Mining Engineer's Handbook*, New York, pp. 1536-1537. Consultado en Bernstein (1964: 84-85). Mi traducción.

“El Salón Jalisco era una cantina muy exclusiva en la que no se permitía la entrada a cualquiera. Ahí Mr. Tynan [el superintendente de la ASARCO] y los americanos se emborrachaban y jugaban cartas con los ricos de San Pedro”.⁴³

El cambio de las disposiciones locales hacia la coeducación se refleja en los datos estadísticos de las escuelas con el aumento en la proporción de niñas en la matrícula general y en los grados superiores de la primaria. Los cuadros de “Evolución de la matrícula” de las escuelas Centenario y “Asarco” en el apartado 4.1 ofrecen una amplia panorámica temporal de estos cambios, pero los datos diferenciados de género no están disponibles en todos los censos escolares o registros de matrícula. La escuela Centenario realizó un censo de población en 1937, según sus datos había una población escolar de 172 niños y 160 niñas y un nivel de cobertura del 95% y 82%, respectivamente.⁴⁴ Si bien los márgenes de cobertura eran altos, había una proporción mayor de niñas que no asistían a la escuela.

En la década de 1940 las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales se consolidaron como centros educativos. Como se puede apreciar en los cuadros siguientes, ambas escuelas eran graduadas; y concentraban su matrícula en los tres primeros grados de la primaria, mientras que el número de alumnos y la proporción de niñas disminuía en los tres grados superiores. En 1943, en la escuela “Asarco” el tercer grado sí estaba dividido en un grupo de niñas y uno de niños. Ya que sólo existía un grupo de cada uno de los tres grados superiores de la primaria, es posible que este factor desalentara a las familias para permitir que sus hijas continuaran estudiando; ya que el número de niñas disminuye drásticamente en el cuarto grado. Pero en 1950, esta escuela ya contaba con dos grupos en los grados de primero a quinto, y en ninguno de ellos se separaba a niños y niñas en grupos distintos.⁴⁵

⁴³ Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

⁴⁴ Censos escolar y de población levantados por la Escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro en 1937, AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E 6, pp. 140-166.

⁴⁵ Tarjeta de control de la escuela “Asarco”, Fracción Morales, San Luis Potosí, 1949-1950. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E2, p. 2.

No. 15 Cuadro de datos estadísticos de la escuela “Asarco” de Morales, 1943

Grado	No. de grupos	Inscripción			Asistencia media mensual			
		H	M	Total	H	M	Total	%
1º	2	76	76	152	63	66	129	84
2º	2	64	50	114	58	46	104	91
3º	2	59	48	107	52	44	96	89
4º	1	38	17	55	34	13	47	85
5º	1	37	18	55	31	14	45	81
6º	1	23	6	29	21	5	26	89
Totales		297	215	512	259	188	447	87

Fuente: René Medina Esquivel a partir de los datos del informe mensual de la labor escolar, 31 de marzo de 1943 AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 94.

No. 16 Cuadro de datos estadísticos de la escuela Centenario de Cerro de San Pedro, 1943

Grado	No. de grupos	Inscripción			Asistencia media mensual			
		H	M	Total	H	M	Total	%
1º	2	48	50	98	38	33	71	72
2º	1	43	23	66	38	20	58	87
3º	1	32	8	40	26	7	33	82
4º	1	19	6	25	15	6	21	84
5º	1	13	3	16	12	3	15	93
6º	1	12	3	15	11	3	14	93
Totales		167	93	260	140	72	212	81

Fuente: René Medina Esquivel a partir de los datos del informe mensual de la labor escolar, 31 de marzo de 1943 AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, p. 48.

La *Ley Orgánica de Educación* de 1942 estableció en su artículo 62 que “Salvo casos de necesidad determinada por la población escolar, exigencias del presupuesto, falta de locales o de profesorado, o las condiciones regionales, las escuelas primarias, en sus dos últimos ciclos [3º a 6º] se organizarán en forma unisexual”. A pesar de este respaldo legal, el último registro del tercer grado separado “en forma unisexual” corresponde a 1948. Las familias de Morales dejaron de solicitar la separación de niños y niñas. La escuela “Asarco” trabajó en la década de 1950 con dos, tres y hasta cuatro grupos del el mismo grado y siempre estuvieron organizados bajo el principio de la coeducación.

En Cerro de San Pedro existía una tradición bien establecida de contar con escuelas separadas de niños y niñas, y esa tradición prevaleció incluso en la escuela

federal hasta antes de 1934. Pero la coeducación fue un precio que las familias tuvieron que pagar a cambio de tener una escuela Artículo 123 graduada. Como antes se ha señalado, el conflicto de 1940 en la fiesta del Día del Trabajo hizo oír las voces de quienes propugnaban por la educación unisexual. Pero las familias estaban en absoluta imposibilidad de lograr que la ASARCO contratara seis maestras más y construyera un edificio para la escuela de niñas, como lo sugirió el director federal de educación en el estado. Ante estas circunstancias y otras que agravaron la situación de la escuela después de 1948, la coeducación pasó a ser una preocupación menor.

3.3 Las familias y la escolarización como medio para mejorar las condiciones de vida

Las prácticas cotidianas de las escuelas Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro generaban tensiones latentes y casi siempre silenciosas con las concepciones tradicionales de género. Sin embargo, las escuelas prosperaban ya que al mismo tiempo comenzaban a abrir nuevas posibilidades laborales para los hijos y comunicaban una serie de bienes culturales socialmente bien valorados. Las formas tradicionales de organización y producción, vigentes durante el periodo de estudio, resultaban en parte antagónicas con la escolaridad y las formas industrializadas de producción. La SEP promovió un discurso de políticas cuya finalidad era transformar a hombres y mujeres, infantes y adultos, en ciudadanos del nuevo Estado posrevolucionario (Vaughan 2000: 49-84). Estas políticas educativas se revestían de un halo de sentido patriótico, promovían principios de higiene, salud, trabajo y disciplina; tenían la finalidad de generar mujeres y hombres productivos, laboriosos y aptos para el trabajo en la industria, el comercio y los servicios que el Estado pretendía promover.

Escolarización y oportunidades de inserción laboral

Aunque el proyecto posrevolucionario de escolarización se trazó metas idealistas en el discurso; en los casos concretos, hizo realidad sólo las políticas que eran congruentes con intereses, ideas y circunstancias locales. Antes de la Revolución, sólo un pequeño

sector de la población de Cerro de San Pedro y Morales había sido partícipe de la tradición escolar. El propósito fundamental de las antiguas escuelas de primeras letras era aprender a leer, escribir y hacer cuentas. Estas habilidades eran socialmente bien valoradas pero las familias no las consideraban necesarias para todos, ya que las actividades productivas tradicionales habían resuelto las necesidades de la mayoría sin tener que asistir a la escuela. Sin embargo, las familias aceptaron la escolarización de sus hijos y, más tarde, de sus hijas, en la medida que la experiencia concreta les permitió asociarla con mejores condiciones de vida. Las oportunidades de empleo en la minería industrial y en otros trabajos que requerían escolarización, la disponibilidad de servicios diversos y la cercanía con la ciudad de San Luis Potosí fueron factores que permitieron convertir algunas enseñanzas escolares en experiencias de mejoramiento en la salud, en la situación económica y en el prestigio social.

La tradición laboral de gambusinos y buscones resultaba antagónica con las exigencias de la minería industrial y del proyecto educativo posrevolucionario. La forma tradicional para aprender el oficio de gambusinos era a través del trabajo arduo y cotidiano en las minas desde la infancia. El saber tradicional de la minería se adquiría desde muy temprana edad. Los experimentados gambusinos mayores se hacían acompañar de niños para el desempeño de las labores mineras de “fuqueo”:

Así fue como yo empecé a aprender, yo estaba chiquillo cuando los mineros ya señores grandes me llevaban con ellos para que me metiera en los fuques, así les llamaban ellos a las partes angostas donde ellos no cabían, ahí me ponían a mí que me metiera y me ponían a sacar algo de tierras. Luego ya ellos les hacían los cálculos de cuanto mineral tenían. Y así me iba fijando yo en todo lo que ellos hacían y yo fui aprendiendo. Si nada más porque ya no puedo ni moverme, pero yo sé dónde hay mineral del bueno y sé sacarlo y fundirlo y todo. Pero ya no puedo, es por demás.⁴⁶

Durante siglos el saber minero global de los gambusinos pasó de una generación a otra a través del trabajo cotidiano en la minería. Pero en Cerro de San Pedro, desde finales de la década de 1920 la escolarización y la actividad minera industrial contribuyeron a generar una escisión en la transmisión del saber minero global.⁴⁷ Las

⁴⁶ Entrevista, RMR (H, CSP, 1921), minero gambusino, por René Medina Esquivel, septiembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁴⁷ Sariago et al. (1988: 86-88) analiza este proceso de fragmentación del saber minero a partir del arribo de la minería industrial a antiguos centros de extracción.

autoridades educativas apremiaban a las familias para que los niños asistieran a la escuela y atribuían al trabajo infantil un carácter de explotación que era ajeno a las concepciones productivas tradicionales. Por otra parte, el trabajo en la minería industrial fragmentaba el conocimiento global en saberes parciales de especialización en etapas del proceso extractivo y de fundición. Algunos sectores de las generaciones más jóvenes perdieron el interés en el trabajo como gambusinos y prefirieron dedicarse a la minería industrial u otras alternativas laborales que la escolarización hacía posibles.

La escolarización fue un factor importante para obtener mejores condiciones de trabajo en la minería industrial y otras actividades laborales. La ASARCO había establecido una compleja infraestructura industrial, requería de trabajadores que supieran leer manuales, seguir procedimientos, levantar registros y elaborar reportes para el adecuado manejo de sus instalaciones, maquinaria y herramientas. Saber leer y escribir era un saber considerado importante dentro del trabajo industrial, abría posibilidades de obtener mejores espacios laborales y mejores salarios. Hacia 1936 don José Inés era un joven de 18 años, recién había ingresado a trabajar en la fundición de Morales y muy pronto obtuvo un puesto importante debido a que contaba con estudios: “Yo comencé en la ASARCO como un peón, como cualquier peón. Estaba yo muy jovencillo y como toda la gente era analfabeta, me nombraron como cabo”.⁴⁸ En Cerro de San Pedro los trabajadores que contaban con estudios también aumentaban las posibilidades de obtener mejores espacios laborales y sueldos mayores. Aunque el trabajo de extracción requería de pueblos numerosos de peones al interior de las minas, existían múltiples puestos de trabajo al exterior, generalmente mejor pagados y menos riesgosos. Los censos escolares de 1937, 1939 y 1943 contienen información acerca de los sueldos que ganaban los padres del alumnado de la escuela Artículo 123. Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, los trabajadores que sabían leer y escribir ganaban mayores salarios y su proporción aumentaba al paso de los años. Con el tiempo la escolarización se convirtió además en un medio para lograr el ingreso a otras alternativas laborales y el medio para convertirse en profesionistas.

⁴⁸ Entrevista, JIRR (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

No. 17 Cuadro de relación salario diario-escolaridad de padres de familia trabajadores de la empresa ASARCO en Cerro de San Pedro entre 1937, 1939 y 1943

Año	Saben leer		No saben leer	
	Número de trabajadores	Salario promedio	Número de trabajadores	Salario promedio
1937	59	\$4.62	30	\$3.66
1939	98	\$4.40	7	\$3.31
1943	113	\$4.89	2	\$3.09

Fuente: René Medina Esquivel, elaborado a partir de información de expedientes escolares. AHSEP, DGEPEP, ERSPLP, C3, E6. EA123SLP, C70, E 6 y 7.

Las escuelas y las condiciones materiales y sociales en que trabajaban

Cuando las condiciones locales son propicias, la experiencia formativa de las escuelas permea hacia las familias y de éstas hacia la sociedad. Las dimensiones formativas de la experiencia escolar están presentes en las prácticas institucionales y toda la organización de la escuela, poseen mensajes y contenidos múltiples que se proyectan tanto dentro como fuera del ámbito escolar. El efecto extraescolar de la escolarización es una de las dimensiones de la experiencia escolar, se puede entender como la forma en que las pautas adquiridas en la escuela se transforman en criterios que rigen la organización social, económica o política fuera de ella. Los saberes y criterios promovidos desde las escuelas llegan a la sociedad a través de las familias. Pero este proceso ocurre cuando éstas experimentan la utilidad y el sentido de las enseñanzas escolares. Vaughan (2000) proporciona un buen ejemplo del sentido práctico en el campesinado de Tecamachalco, Puebla; en el capítulo titulado “En el pizarrón nunca se muere una vaca”, refiere que:

Las exigencias de las maestras, en el sentido de una alimentación diversificada y mejores reglas sanitarias, tropezaron con la realidad de la escasez de agua [...]. Las madres daban a los niños pequeñas cantidades de pulque, porque la poca agua de que disponían estaba

contaminada, y porque el pulque grueso era nutritivo y bajo en contenido alcohólico” (Vaughan: 159).⁴⁹

Los valores, hábitos y saberes que la escuela promueve sólo cobran relevancia cuando convergen con los intereses y las circunstancias locales. El principio escolar más bien intencionado carecerá de sentido si no se contaba con las condiciones para su vivencia cotidiana: Aunque la escuela promoviera hervir el agua para beber, las familias nunca podrían experimentar beneficios para la salud en un medio donde, con grandes dificultades, se obtiene el agua o el combustible para cocinar.

Pero, cuando las condiciones eran favorables, las escuelas promovían en sus alumnos pautas que se transformaban en criterios rectores de la organización social, económica o política fuera de ellas. Los saberes y criterios aprendidos en las escuelas llegaban a la sociedad a través de una apropiación creativa y dinámica de las familias. Este efecto extraescolar de la escolarización es una de las dimensiones de la experiencia escolar y puede manifestarse de formas no previstas ni planeadas en las políticas educativas prescritas desde el poder.

En Cerro de San Pedro y Morales las familias experimentaron mejores condiciones de vida a causa de los servicios de agua potable, electricidad y transporte, entre otros, generados partir de la instalación de la infraestructura industrial de la ASARCO; de la disponibilidad de trabajo y del servicio médico. Los empresarios deseaban contar con obreros disciplinados, responsables y productivos; para ello favorecían mejores condiciones de educación y salud para sus trabajadores y las familias de éstos:

Para lograr buenos resultados con el trabajador mexicano es recomendable: [...] b) mejorar las condiciones de vida en los campos mineros, en especial las condiciones sanitarias; [...] d) promover razonablemente los deportes y la diversión; e) evitar la venta de alcohol.⁵⁰

⁴⁹ Otras investigaciones se ocupan también de explorar los espacios cotidianos de las escuelas y la forma en que las comunidades entiende y experimentan las políticas escolares. Es el caso de los trabajos de Rockwell (2007), Acevedo (2000 y 2011), Alfonseca (2010), Bertely (1998), Civera (1993, 1996 y 2008) y Lewis (2005).

⁵⁰ Judd, E. K., (1927), “Wages and Welfare” en Peele, Robert (ed.), *Mining Engineer's Handbook*, New York, pp. 1536-1537. Consultado en Bernstein (1964: 84-85). Mi traducción.

Desde comienzos del siglo XX, las grandes empresas mineras solían ofrecer a sus trabajadores servicio médico, dotación de medicinas, creación y sostenimiento de escuelas, fomento de deportes y facilitación de condiciones más higiénicas de vida.

La SEP enunciaba en sus políticas una serie de propósitos de transformación social tanto de niños y niñas a través de las escuelas, como de las costumbres de hombres y mujeres adultos, de las formas de vida y los espacios domésticos. Fuera del discurso, las disposiciones de las autoridades educativas enfrentaban resistencias en el trabajo cotidiano de las escuelas. Maestros y maestras se adecuaban a las circunstancias concretas del lugar donde trabajaban. En el caso de Cerro de San Pedro y Morales convergieron circunstancias favorables para la experiencia de mejores condiciones de vida. La labor de las escuelas contribuyó a la práctica de hábitos de higiene y salud, a lograr ciertas transformaciones de los espacios domésticos y a promover cambios en el entendimiento de los roles atribuidos a hombres y mujeres.

Un ámbito en que las escuelas Artículo 123 influyeron en la vida familiar fue el del cuidado de la salud y la práctica de hábitos de higiene. Las evidencias documentales dan cuenta de campañas permanentes de higiene durante la década de 1930; estas referencias se vuelven escasas en la documentación de la década de 1940 pero se informaba acerca de la disponibilidad de agua potable y la existencia de un servicio médico proporcionado por la ASARCO.⁵¹ Los testimonios orales sí refieren la práctica permanente de campañas de higiene durante todo el periodo de estudio. La disponibilidad de agua potable contribuyó a llevar a la práctica las enseñanzas escolares de higiene relativas al baño frecuente, lavarse las manos antes de comer y después de defecar, lavar y cocinar los alimentos, etc.

Las campañas de higiene tenían como propósitos evitar el contacto con los desechos fecales, humanos y animales; evitar la presencia de moscas, piojos, cucarachas, pulgas, chinches, garrapatas, etc., así como los contagios y gérmenes que traían consigo. Sin embargo, los hábitos de higiene se incorporaron en la medida que las nuevas generaciones identificaban el sentido práctico de las mismas: “*No, si los piojitos no le hacen nada a la gente, decía mi abuelito, chupan un poquito de sangre, nada más. Todos los chamacos son piojosos y mocosos y de eso no se mueren, es*

⁵¹ Documentos diversos correspondientes a la década de 1940. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 76-131 y E2, pp. 1-73, C70, E6, pp. 138-179 y E7, pp. 30-168.

que la gente de ahora se ha vuelto muy chocante".⁵² Sólo cuando se lograba identificar la relación entre higiene, salud y bienestar, se incorporaban a los ámbitos domésticos ciertas prácticas promovidas desde la escuela. Las familias no cambiaban sus prácticas cotidianas tan sólo por prédicas de médicos o maestros.

Las nuevas generaciones que habían pasado por las aulas de las escuelas Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro, por lo menos un par de años, daban cada vez más importancia a la escuela y ponían en práctica algunos principios promovidos desde las aulas. En la década de 1940 se generalizó en Morales y Cerro de San Pedro la construcción de poyos en las cocinas para colocar los fogones y las distintas labores femeninas cotidianas a nivel de cintura, en lugar de permanecer encorvadas sobre el piso durante largas jornadas. Con frecuencia fueron las mujeres quienes realizaron estas obras:

Mire, con mi papá yo tenía que moler en el metate una lata así de nixtamal y el lavadero lo tenía también en el piso. Era todo: desgranar, poner el nixtamal, molerlo, tortearlo, a mano, lavar, moler y acarrear agua. Pero yo en mi casa levanté en alto la lumbre y todo para hacer de comer. Mi marido me regañaba que para que acarrear tanta piedra pero pos sí, si él no era el de la friega.⁵³

Las mujeres debieron experimentar beneficios debidos a la nueva situación física de sus actividades cotidianas, a la disponibilidad de agua potable y servicio médico.

El servicio médico proporcionado por la ASARCO comenzó a funcionar desde 1924 en Cerro de San Pedro y Morales, atendía a toda la población fueran o no trabajadores de la compañía, les proporcionaban consulta y medicamentos gratuitos. Los registros de consulta muestran una pronta adopción del servicio médico por parte de la población y una creciente demanda del mismo. En 1937 surgieron disputas entre la SEP y la ASARCO debido a las cuales el servicio médico se fue limitando para las familias de "no trabajadores" pero en general estas restricciones consistieron en mayores registros administrativos sin que se llegara a negar totalmente el servicio. Salvo en el caso de los cuidados de ginecología y obstetricia, la gente de ambas comunidades mineras incorporó la atención médica a sus prácticas para el cuidado de la salud durante el periodo de estudio. Las antiguas ideas acerca de lo inevitable de la

⁵² Entrevista, RMR (H, CSP, 1921), minero gambusino, por René Medina Esquivel, septiembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁵³ Entrevista, SPV (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

muerte y de la resignación ante la pérdida de los seres queridos, particularmente de los niños, fue transformándose en un ánimo de lucha contra la enfermedad y la muerte. Pero este fue un proceso lento, en el que la escuela y los servicios de salud promovieron principios de higiene, de alimentación y de uso de los servicios médicos.

Los testimonios acerca de la muerte de infantes dan cuenta de un pasado en que los decesos eran cosa común, vistos con naturalidad y aceptados con resignación. Algunas veces las muertes eran producto de enfermedades y epidemias: “y eso que se le morían muy chiquitos [los niños, a su mamá], se venía mucha enfermedad, mucho sarampión, mucha viruela y casi de eso se vinieron muriendo todos”.⁵⁴ Los paros respiratorios espontáneos y otras muertes sin causa aparente se explicaban con la actuación de fuerzas sobrenaturales. Se decía que cuando moría un adulto, a veces éste buscaba un niño para que se fuera con él ya que, “si se agarraba de un alma inocente”, podía entrar directo al cielo. La muerte infantil solía atribuírsele también a las brujas quienes les chupaban la vida, “una vez, no se le murió sino que debajo de una silla allí estaba, y nomás muy lleno, así me acuerdo, muy lleno de moretones y decían que las brujas se lo habían chupado, lo encontró debajo de una silla... muerto”.⁵⁵

No. 18 Cuadro de índices de mortalidad en México y San Luis Potosí, 1900 y 1940

	1900				1940			
	MÉXICO		SAN LUIS POTOSÍ		MÉXICO		SAN LUIS POTOSÍ	
Población	13,607,257	%	575,432	%	19,653,552	%	678,779	%
Defunciones	457,427	3.36	17,294	3.01	458,906	2.33	15,418	2.27
Defunciones población infantil	213,152	1.57	8,767	1.52	222,206	1.13	7742	1.14
Defunciones población menor de un año	142,264	1.05	5,998	1.04	110,037	0.56	3733	0.55

Fuente: René Medina Esquivel, elaborado a partir de estadísticas de población. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1930*, pp. 118-135 y *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 24-28 y 193-198.

⁵⁴ Entrevista, SPV (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁵⁵ Entrevista, SPV (M-CSP, 1920), alumna de la EA123 CSP (1932-1935), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

A comienzos del siglo XX el índice de mortalidad infantil era elevado en el caso de niños menores de un año, para México era de 1.05% anual, en San Luis Potosí era del 1.04%. En el cuadro se puede apreciar el cambio en estos índices entre 1900 y 1940. La reducción de mortalidad infantil sin duda fue considerable en Morales y Cerro de San Pedro, como en todo México. A comienzos del siglo XX en el obispado de San Luis Potosí, la fe de bautismo se entregaba a los padres con un folleto que explicaba la importancia de bautizar a los hijos en cuanto nacieran. Los registros parroquiales y los testimonios coinciden en que efectivamente se acudía a bautizar a los niños a pocos días de nacidos.

Nacía ora el niño y pues había que bautizarlo a la voz de ya porque no se nos fuera a enfermar o a morir, había mucho riesgo. Platicaba mi mamá que a ella la bautizaron, ahora en la actualidad se preguntaba: *¿cómo va a ser posible que nací yo hoy y otro día me llevaron a bautizar!* Porque nació el día 7 de diciembre [1906] y la fiesta del Panalillo era el día 8, claro en la fiesta de la iglesia tenía que haber padre; pues la llevaron a bautizar al Panalillo. Pero imagínate cómo se la han de haber llevado, estaba haciendo un friazo tremendo. Ahora es lo de menos, se mete uno al carro con calefacción, pero en ese tiempo, carretas, burros, caballos, y así se llevaron a mi mamá a bautizar y decía que así era, inmediatamente a bautizarlos.⁵⁶

Durante la primera década del siglo XX en Cerro de San Pedro, los bebés eran bautizados, en promedio, a los 20 días de nacidos,⁵⁷ mientras que en la década de 1940 se los bautizaba a los 70 días.⁵⁸ Este considerable cambio da indicios de una importante disminución de la mortalidad infantil, así como de un proceso de secularización. Aunque los argumentos y las enseñanzas de la Iglesia en torno del bautismo temprano de los infantes seguían siendo los mismos, los padres parecían más bien tomar como criterio el sentido práctico: los niños ya no morían tan fácilmente, por lo tanto el bautizo podía esperar.

⁵⁶ Entrevista, VAL (H-Portezuelo, CSP, 1945), alumno de la ERF de Portezuelo (1952-1959), su padre fue minero y presidente municipal, por René Medina Esquivel, noviembre-diciembre de 2010 en Portezuelo, Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁵⁷ En realidad la inmensa mayoría de los bebés eran bautizados en la primera semana de vida. Los pocos bautizos tardíos (más de 180 días de nacidos) elevan el promedio a 20 días. APCSP, Libro de bautismos 1900-1910, 1938-1942.

⁵⁸ Datos calculados a partir de la consulta del Libro de Bautizos del Archivo Parroquial de Cerro de San Pedro. Véase "Infancia y muerte" en Medina (2008: 108-11).

El servicio médico de la empresa ofrecía un importante apoyo para la supervivencia de los pequeños y la salud de la comunidad en general, ya que, durante las décadas de 1920 y 1930, estaba disponible para todos pero a finales de la década de 1940 se comenzó a limitar para los “no trabajadores” y sus familias. Los médicos atendían a los bebés una vez nacidos, pero no atendían a las embarazadas ni a las parturientas. Desde la década de 1930, los registros médicos dan cuenta de una asistencia asidua de madres con sus bebés al servicio, también reflejan la reticencia de los varones adultos a acudir a la consulta. A pesar de la mejoría en las condiciones sanitarias de la población en general, las enfermedades gastrointestinales eran el problema de salud más grave. La enteritis era el padecimiento más frecuente de todos, un 30% del total de las consultas arrojaban este diagnóstico; se presentaba en hombres y mujeres de todas las edades. Además de la enteritis, eran frecuentes otras enfermedades gastrointestinales que se relacionan con las condiciones sanitarias, tales como dispepsia, gastroenteritis, infecciones intestinales, parásitos, disentería, etc. Todos estos padecimientos tienen su origen en la contaminación de alimentos con heces fecales, lo que provoca la proliferación de parásitos, amibas y bacterias en el aire, el agua y los alimentos.

A comienzos de la década de 1950, la mortalidad seguía siendo alta si la consideramos desde los albores del siglo XXI. Pero a los ojos de quienes vivían en aquel momento, las posibilidades de vida habían mejorado con respecto a las décadas anteriores y ello se debía en buena medida a la práctica de hábitos de higiene aprendidos en la escuela, así como a las condiciones materiales facilitadas por la empresa. El doctor Kenneth J. Langlois realizó su servicio social en el hospital Juárez de Cerro de San Pedro en 1958; afirmaba que él atendió 37 partos en dicho hospital. Aunque estas cifras incluían también a localidades vecinas, el dato es importante porque en las décadas de 1930 y 1940 era totalmente reprobado e inaceptable que las mujeres acudieran a recibir estos servicios prestados por un hombre.

Los servicios de transporte y comunicación contribuyeron al contacto frecuente con la vida urbana de San Luis Potosí. Sectores numerosos de las poblaciones locales trabajaban o comerciaban en la ciudad, otros acudían a ella por placer. Este contacto con la vida citadina les permitió conocer: casas con servicios diversos, multitud de bienes y productos novedosos, formas citadinas de diversión, diversas alternativas

laborales y nuevas formas de participación social y económica de las mujeres. Desde comienzos del siglo XX Morales contaba con tranvía y Cerro de San Pedro, con ferrocarril. La actividad industrial de la ASARCO dio un vigoroso impulso a los servicios de transporte y comunicación de ambas localidades. En la década de 1930 había servicio de transporte en camiones a San Luis Potosí desde las 6 a las 22 horas, en Morales cada media hora y en Cerro de San Pedro cada hora. Ambos centros mineros contaban con servicio de taxis, venta cotidiana de periódicos y otras publicaciones, servicio de correo y teléfono. Las enseñanzas escolares de higiene y organización, de disciplina en el trabajo y de rigor en los horarios se convertían en una experiencia tangible en el trabajo industrial y en el contacto con la ciudad.

Las escuelas y las colonias americanas fueron importantes espacios de convivencia que contribuyeron a generar cambios culturales en Cerro de San Pedro y Morales. Aunque muy pocas viviendas contaban con electricidad y, aun menos, con teléfono o drenaje; los niños tuvieron contacto con todos estos servicios en las escuelas. Éstas fueron además espacios seculares donde las maestras jugaban nuevos roles sociales y laborales. Las colonias americanas eran conjuntos de viviendas para los altos directivos de la ASARCO y sus familias que se establecieron desde 1923 como parte del proyecto industrial. La empresa se esforzaba en recrear un ambiente estadounidense en estas colonias, construían casas con todos los servicios, con techos de dos aguas, rodeadas de amplios jardines. Estos espacios habitacionales contaban además con espacios para la recreación, como canchas de tenis. Cada colonia americana empleaba una treintena de trabajadores entre cocineras, nanas, recamareras, hortelanos, mozos, choferes y jardineros. Hombres y mujeres trabajaron, algunos desde edades tempranas, en casas provistas de todos los servicios: electricidad, agua potable, drenaje, teléfono, calefacción, etc.; conocieron los utensilios y aparatos domésticos más novedosos. Estos trabajadores y trabajadoras contaban a sus allegados las admirables condiciones de vida en las colonias americanas.

Mi mamá y mi hermana trabajaban en la colonia americana y nos contaban como eran las casas aquellas... era como un sueño. Los niños tenían muchos juguetes muy buenos de transistores... A nosotros nunca nos compraron un juguete, si apenas ajustábamos para comer. A mi hermana le hacían muñecas con elotes [risas]. Yo un día fui a buscar a mi mamá por una urgencia que se presentó, y

entré a la colonia americana, eran unas casas grandes y muy elegantes, con teléfono y televisión y jardines muy grandes.⁵⁹

Es indudable que el contacto, directo o a través de relatos, con espacios domésticos provistos de toda clase de servicios y comodidades generaba admiración y sembraba anhelos de mejores condiciones de vida para sí.

Las prácticas vigentes en las escuelas fomentaban principios contrarios a las representaciones de masculinidad y feminidad vigentes ya que transgredían las normas locales de relaciones de género. Entre otras acciones, las escuelas realizaban campañas antialcohólicas que, independientemente de ser exitosas o no, pretendían arraigar en los hijos conductas consideradas poco viriles; alejaban a las hijas del control paterno e incluso pretendían la interacción de hombres y mujeres adultos en los espacios escolares. La autoridad de las maestras sobre los varones adolescentes dentro de los espacios escolares era contraria al rol de autoridad que correspondía a los varones. Hijos e hijas debían dedicar la mayor parte del tiempo a las escuelas en lugar de dedicarse a actividades productivas. A pesar de todo esto, la escolarización de la población infantil fue constante y creciente en las escuelas diurnas Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro. Sin duda las familias encontraron en la escuela un valor suficiente como para romper con ciertas concepciones tradicionales, o bien encontraron la manera de conciliar los aspectos adversos de la educación con la realización honorable de sus hijas e hijos. Las circunstancias sociales y materiales que se vivían en estas comunidades mineras favorecieron el trabajo de sus escuelas Artículo 123. La oferta de trabajo en la minería industrial, la disponibilidad de servicios, la dotación de materiales escolares y el contacto con formas urbanas de vida contribuyeron a transformar algunas enseñanzas escolares en experiencias cotidianas favorables para las familias.

Las familias de Cerro de San Pedro y Morales se apropiaron de sus escuelas en la medida que las asociaron con mejores condiciones de vida y mejores alternativas laborales. Los principios de higiene y de cuidado de la salud se convirtieron en

⁵⁹ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

experiencias tangibles directamente relacionadas con el bienestar y la preservación de la vida. Los trabajadores escolarizados ocupaban los espacios laborales de menores rigores físicos y mayores salarios en la minería industrial y en otras actividades alternas. Las condiciones locales de infraestructura, servicios, trabajo y cultura favorecieron la vivencia cotidiana de principios promovidos por las escuelas y aportaron elementos para el mejoramiento de las condiciones de vida. A pesar de las objeciones manifestadas por las familias durante la primera década que operaron las escuelas Artículo 123, estos centros educativos ofrecían también considerables ventajas como: 1) subsidio de los costos de la educación a través de la provisión de materiales escolares, 2) ampliación de las posibilidades de inserción laboral tanto en la industria minera como en nuevas alternativas ocupacionales, 3) el incremento de la salud y el bienestar como efecto extraescolar de prácticas cotidianas de higiene, y 4) cambios culturales y anhelos derivados del contacto con la escuela y otros espacios sociales. Dadas estas circunstancias las escuelas estuvieron en condición de transitar una dinámica de crecimiento de su prestigio social y su liderazgo; dinámica no exenta de obstáculos, oposiciones y desencuentros con las familias, los sindicatos y, principalmente, con la empresa ASARCO.

Capítulo 4 “Los más necesarios conocimientos”: Crecimiento y apropiación de la escuela primaria

Durante el periodo de estudio, las familias mantuvieron una demanda creciente de matrícula, entre ellas paulatinamente predominó la idea de que los hijos necesitaban recibir en su niñez “los más necesarios conocimientos para luchar por la vida”, es decir, la cultura y los saberes que se aprendían en las escuelas. La escolarización dotaba a los niños y a un número proporcionalmente creciente de niñas, de un capital simbólico y cultural cada vez más importante. Estas posibilidades que abría la escuela eran el resultado de las circunstancias particulares de los casos estudiados; ya que, como antes se ha establecido, las escuelas son permeables a lo que ocurre fuera de ellas y son el producto de las interacciones que en ellas se suscitan (Julia 1995 y Rockwell 2005). Sin embargo, las escuelas resultaban también una experiencia ambivalente para las familias, ya que poseían un carácter transgresor y a la vez dotaban a sus alumnos de los saberes necesarios para obtener beneficios de las nuevas formas de producción. Para satisfacer la demanda de matrícula y construir su prestigio y su papel protagónico, las escuelas también tuvieron que sortear conflictos y oposiciones de la empresa ASARCO.

Como ha quedado establecido en el apartado 1.2, la empresa ASARCO dotó de servicios e infraestructuras a Cerro de San Pedro y Morales a partir de 1923 y ofreció diversidad de apoyos bajo la forma de obras sociales, de tal forma que jugó un papel fundamental en la tarea de generar condiciones materiales apropiadas para la práctica cotidiana de principios de higiene, salud y recreación, entre otros. Sierra (1990) expresa estas aspiraciones empresariales en el título de su libro dedicado al paternalismo industrial: “El obrero soñado”, considera que la intervención patronal pretendía propiciar la reproducción de la mano de obra ideal para el trabajo industrial. A pesar de las intenciones particulares, en las escuelas convergieron intereses y anhelos de las comunidades mineras con algunas políticas educativas y con ciertos intereses empresariales, todo ello generó las condiciones propicias para el éxito, el prestigio y el protagonismo de las escuelas Centenario y “Asarco”.

Cada uno de los actores que convergían en la escuela atribuía un sentido propio a las prácticas y pautas escolares que las familias y las comunidades mineras adoptaban como elementos de su vida cotidiana. Debido a esa diferencia de sentidos, empleo el término éxito para referirme a los logros de las escuelas desde la perspectiva de las autoridades educativas, mientras que designo como prestigio social a los aspectos de la labor escolar altamente valorados por las familias, y llamo protagonismo social a la permanencia de las escuelas como únicos centros educativos y como factor de integración y cohesión comunitaria.

4.1 Dinámica de la matrícula y los “hijos de no trabajadores”

Las escuelas Centenario y “Asarco” se caracterizaron por el crecimiento constante de su matrícula y la demanda permanente de su ampliación. Autoridades educativas y familias coincidían en valorar positivamente esta cualidad de las escuelas, ya que evidenciaba el éxito y el prestigio social que respectivamente les atribuían. Aunque probablemente la ASARCO también compartía esta valoración, se manifestaba en contra del crecimiento de las escuelas ya que tenía que pagar los costos de la provisión de materiales escolares, de la contratación de nuevos maestros y de la dotación de espacios. La SEP tenía que gestionar con la empresa dichos costos, de tal forma que con frecuencia se enfrascaba en gestiones y recursos legales que podían demorar mucho tiempo. La ampliación de la matrícula era entonces un aspecto de consenso entre la SEP, las familias y los sindicatos, pero se mantuvo como un asunto de conflicto con la ASARCO a lo largo de los años. Un aspecto particularmente conflictivo fue la asistencia de “hijos de no trabajadores” a las escuelas “Asarco” y Centenario, ya que la empresa alegó permanentemente que sus obligaciones se limitaban a los hijos de sus trabajadores. A pesar de todo ello, los datos y cifras muestran que ambas escuelas mantuvieron una tendencia de crecimiento de sus matrículas y, aun así, no lograban satisfacer la demanda siempre creciente para estudiar en estas escuelas Artículo 123.

La diferenciación entre “hijos de trabajadores” de la ASARCO e “hijos de no trabajadores” fue registrada por primera vez en los censos de 1937. Los documentos de fundación de las escuelas Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro en 1934

no establecieron diferencias en la población escolar a causa de la actividad laboral de los padres. En los censos, las autoridades no registraron siquiera la actividad laboral de los tutores; se consignó únicamente la edad, género y número de la población en edad escolar y el número de los adultos analfabetas. Desde 1935 ya habían comenzado las tensiones entre autoridades educativas (inspectores y el director de educación en el estado) y la compañía minera. La categoría de “hijos de no trabajadores” surgió a partir de 1937 y adquirió cada vez mayor importancia para la definición de las obligaciones imputables a la empresa minera y para configurar posiciones en el espacio social. Esta clasificación de la población escolar no sólo quedó registrada en la documentación, se convirtió en una designación de uso cotidiano en las escuelas y subsiste hasta el presente en los ex alumnos de estas escuelas. A partir de 1937 año la empresa comenzó a cuestionar la legitimidad de las obligaciones impuestas por la SEP y puso en duda la categoría misma de las escuelas Artículo 123 empleando como uno de sus argumentos fundamentales justamente la asistencia de los “hijos de no trabajadores”.¹

Los espacios de matrícula en las escuelas Artículo 123 Centenario y “Asarco” eran fuertemente disputados. Durante los primeros años de estas escuelas, el requisito fundamental para su ingreso era comprobar su residencia en Cerro de San Pedro o Morales. Sin embargo, desde 1937 las familias de “no trabajadores” tuvieron cada vez más complicaciones para lograr la matrícula de sus hijos. Mayor problema enfrentaban niños y niñas de localidades vecinas que también asistían a las escuelas de Morales y Cerro de San Pedro, a pesar de contar con escuelas en sus lugares de origen. Algunos de estos alumnos eran “hijos de trabajadores” de la ASARCO, mientras que otros eran apadrinados por trabajadores para lograr su ingreso. En los censos escolares de 1938 se tomó registro de los niños que se encontraban en la condición de “tutoreados”: “dándonos un total de 438 alumnos, faltándome anotarle los hijos tutelados por obreros que vienen siendo hermanos, sobrinos o nietos [de trabajadores de la empresa]”.² Cinco años más tarde, las escuelas trabajaban con grupos muy numerosos, seguían atendiendo a alumnos de localidades vecinas y enfrentaban una

¹ La ASARCO afirmaba en los amparos interpuestos en 1937 que las escuelas no pertenecían a la categoría de las Artículo 123 debido a que se encontraban en localidades preexistentes en las que era obligación del gobierno proveer los servicios educativos, sostenía que la asistencia de “hijos de no trabajadores” la eximía de obligaciones para con las escuelas.

² Oficio del secretario general de prevención social higiene y educación de la sección 5 del SITMMSRM al secretario de educación pública, 25 de octubre de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 29.

demanda creciente. Un informe del inspector Jesús M. Isáis [sic.] Reyes informaba de estas condiciones de trabajo: “Se puede calificar la marcha de la escuela de regular, aunque puede afirmarse que el exceso de alumnos hace difícil el trabajo y disminuye el rendimiento educativo. La puntualidad es algo deficiente, debido a que concurren alumnos de lugares alejados.”³

Sin embargo la situación tampoco era sencilla para los “hijos de trabajadores” de la empresa. En la documentación escolar hay registro de constantes reclamos entre 1938 y 1945 por parte de los trabajadores de la ASARCO para que no se limitara a sus propios hijos el ingreso a las escuelas. En 1938 la delegación sindical de Morales solicitaba al secretario de educación su intervención “suplicándole de la manera más atenta que esa H. Secretaría se dirija a la empresa citada, a fin de que no ponga obstáculos a los compañeros para la inscripción de alumnos en la escuela Artículo 123 que sostiene”.⁴ Las autoridades educativas se veían limitadas por la acumulación de juicios de amparo que se encontraban en proceso: “Existen algunos amparos que han limitado el ingreso de alumnos, dando este derecho únicamente a los hijos de los trabajadores”.⁵ A pesar de estas afirmaciones la asistencia de “hijos de no trabajadores” fue constante en Morales, mientras que en Cerro de San Pedro sólo se vio limitada durante el tiempo del cisma escolar de 1944. El porcentaje de “hijos de no trabajadores” se mantuvo más o menos constante en las escuelas Centenario y “Asarco”. Entre 1934 y 1948 la población de ambas escuelas estuvo compuesta por un promedio de 38% de “hijos de no trabajadores”.⁶ En Morales se mantuvo una proporción media del 42% entre 1950 y 1963, año de la creación de la escuela para “hijos de no trabajadores”. En cada caso, el conflicto sobre la matrícula se expresó de diferente manera, y tuvo desenlaces distintos.

³ Informe de supervisión de la escuela Artículo 123 de Morales, inspector de la 16ª zona escolar, profesor Jesús M. Isáis Reyes. 18 de marzo de 1943. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 93.

⁴ Oficio del secretario general de prevención social higiene y educación de la sección 5 del SITMMSRM al secretario de educación pública, 25 de octubre de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 29.

⁵ Notas de respuesta al margen del oficio, oficio del secretario general de prevención social higiene y educación de la sección 5 del SITMMSRM al secretario de educación pública, 25 de octubre de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 29.

⁶ Cifra calculada a partir de los censos escolares levantados en ambas escuelas. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, Morales C68, E2 y E14, censos de 1937, 1938, 1939, 1943 y 1963 y Cerro de San Pedro C70, E6 y E7 censos de 1937, 1939, 1943, 1949 y 1962.

La escuela "Asarco" de Morales

En esta escuela, los conflictos a causa del aumento de la matrícula se extendieron durante todo el periodo de estudio. Sin embargo los matices de los enfrentamientos cambiaron a lo largo del tiempo. Como antes se mencionó, el periodo 1934-1937 se caracterizó por una disposición de cooperación de la empresa con la escuela de Morales, pero entre 1938 y 1950 la ASARCO se negó sistemáticamente a cumplir con las demandas de las autoridades educativas a través de amparos, alegatos administrativos y demoras en el cumplimiento de promesas.

El periodo 1950 y 1958 se caracterizó por la estabilización de las relaciones entre la SEP y la ASARCO y por la ausencia de conflictos documentados. Como lo muestra el cuadro siguiente 17, en este periodo el número de alumnos creció de 577 a 644 y el de maestros, de 15 a 16; este crecimiento es proporcionalmente menor al del crecimiento demográfico. Aunque existe mucha documentación, ésta consiste en los protocolos con los que periódicamente informaba acerca del número de maestros que la empresa debía pagar, así como las mejoras y mantenimiento que habitualmente se realizaban en el edificio escolar. En 1958, resurgieron los amparos contra el aumento del número de maestros y los alegatos de la empresa de no estar obligada a aumentar sus gastos en la escuela. En términos generales, la empresa proveyó las necesidades de esta escuela y financió su crecimiento, pero las evidencias indican que el intenso crecimiento demográfico de la zona de Morales hacia 1960 aumentó el número de "hijos de no trabajadores" e hizo resurgir las resistencias de la empresa.

No. 19 Cuadro de evolución de la matrícula de la escuela “Asarco” de Morales, 1924-1963

Año		1924 ^B	1934	1938	1940	1943	1950	1958	1960	1961	1962	1963
Población total		1,437	1,982		2,352		3,338	4221	4,380			
En edad escolar ^A	HNT			92								
	HT	383	470	538	621	721	754	783	790		4000	485 ^{HT}
Matrícula	H	83				299		331	416	448		
	M	121	286	378	438	514	577	644	790	845	892	485
Porcentaje de cobertura		31%	61%	70%	70%	71%	76%	82%	100%		22%	100%
Asistencia promedio						87%		100%		92%	91%	
Número de maestros		4	6	11 ^C	13	13	15	16	19	20	20	13
<p>A.- Cuando existen datos de “hijos de trabajadores” (HT) e “hijos de no trabajadores” (HNT) están registrados por separado B.- Datos de la escuela estatal “Asarco”, federalizada en 1934 C.- Un director a cargo del sexto grado y seis maestros de grupo. A partir de este año, se agregarán a las estadísticas cuatro maestros más, tres de taller y un maestro de música. Debido al número de 92 “hijos de no trabajadores” en la escuela, la SEP aceptó pagar dos maestros más a partir de 1939.</p>												

Fuente: René Medina Esquivel, elaborado a partir de información de expedientes escolares, AHSEP: EA123SLP, C68, E2 y C68, E14; y datos de INEGI, *Archivo Histórico de Localidades Geoestadísticas*.

En Morales se llevaron a cabo censos escolares en 1937, 1938 y 1939. En este último el número de niños registrados era de 538, la ASARCO reconocía solamente a 354 de ellos como hijos de sus trabajadores, es decir el 44% de los niños que asistían, o aspiraba a asistir, a esta escuela eran “hijos de no trabajadores” de la ASARCO.¹ A raíz de esta situación la SEP aceptó pagar el salario de dos maestros federales que acudirían a complementar la planta docente. Por su parte, la ASARCO aceptó aumentar de 6 a 7 el número de maestros que pagaba, además de seguir cubriendo los sueldos del director y del maestro de música. Este último carecía de relación laboral con la SEP o la empresa ya que era contratado a través del sindicato.² A pesar de las tensas negociaciones para lograr el aumento en el número de maestros pagados por la empresa, los maestros federales comisionados en Morales sólo trabajaron por un breve tiempo. En 1940 trabajó sólo un maestro comisionado y entre 1941 y 1943 trabajaron dos maestros. A partir del 1944 trabajaron sólo “maestros Artículo 123” pagados por la ASARCO en la escuela de Morales.³ Esta postura flexible y colaborativa de la empresa parece confirmar la hipótesis de que el sostenimiento de la escuela era realmente parte de sus políticas empresariales previstas para Morales, ya que, en el caso de Cerro de San Pedro, nunca se observó una condescendencia como esta.

En 1943 la escuela “Asarco” superó el número máximo promedio de alumnos permitidos por salón (50), ya que su matrícula era de 512 alumnos y su planta docente, era de nueve maestros de grupo; es decir, el promedio era de 57 alumnos por grupo.⁴ Es necesario recordar que esta escuela contaba con personal de apoyo como maestros de “canto” y “talleres”, el cuadro anterior incluye a todo el personal en sus cifras de maestros. También en ese año, la ASARCO construyó dos salones más, con lo que completó un número de 15. El posterior crecimiento de la matrícula se realizó a costa de “sacrificar” los anexos como cocina y talleres ya que la empresa no accedió a

¹ Oficio del inspector general Salvador Varela al apoderado legal de la ASARCO Mariano Palau, 27 de enero de 1939. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 49-50.

² Convenio entre la sección 5 del SITMMSRM y el representante legal de la ASARCO Mariano Palau para la subcontratación de un maestro de música, 13 de diciembre de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 44-45.

³ Oficio del director general de educación federal en San Luis Potosí a la oficina de escuelas Artículo 123 de la SEP, 21 de octubre de 1943. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 107.

⁴ Informe de supervisión escolar, inspector de la zona escolar no. 16 Prof. Jesús M. Isáis Reyes, 18 de marzo de 1943. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 93.

construir más salones y la SEP no consiguió instarla a hacerlo a pesar de los alegatos jurídicos de los años posteriores.

En 1958 la directora Eva Cabrera registró la insistencia de “padres de las colonias cercanas” para que la escuela “tome en cuenta a sus hijos”, es decir, solicitaban ser considerados en el censo escolar y poder matricular a sus hijos. Sin embargo, la directora señalaba que la escuela estaba destinada solamente a los hijos de los trabajadores de la ASARCO y de quienes vivían en la Fracción de Morales, agregaba además que la escuela “de por sí resulta insuficiente para dar lugar a los que viven aquí”.⁵ En ese año, el censo escolar era de 783 niños y la escuela tenía una matrícula de 644 y contaba con doce maestros de grupo.

Las solicitudes de padres “no trabajadores” de las colonias aledañas continuaron los años siguientes. En 1962 el censo escolar tomó en cuenta por primera vez a las colonias aledañas a Morales, de tal forma que su número se calculó en 4,000 niños y niñas en edad escolar.⁶ La dirección de la escuela “Asarco” estaba a cargo de realizar el censo escolar y reportarlo a la inspección. Las circunstancias permiten suponer que la propuesta de fundar una nueva escuela se estaba discutiendo entre la representación de padres de familia, la directora y el inspector; de tal forma que tomar en cuenta al número de niños de las nuevas colonias, era un primer paso para sustentar la solicitud de una nueva escuela. La escuela “Asarco” atendía una matrícula de 892 alumnos distribuidos en 15 grupos que ocupaban todos los salones disponibles en el edificio. Uno de los salones había sido subdividido para establecer ahí la dirección de la escuela, mientras que los talleres y las clases de música se impartían en el patio. En 1963, la SEP fundó una escuela federal para los “hijos de no trabajadores” con una matrícula superior a los 800 alumnos.⁷

El cuadro muestra la evolución de la matrícula de la escuela “Asarco” durante el periodo de estudio. A partir de los datos y la amplia mirada que proporciona, se puede concluir que a pesar de las resistencias de la empresa ASARCO, la matrícula y el número de maestros mantuvieron la tendencia de crecimiento hasta el momento en

⁵ Notas de reporte en la tarjeta de control de la escuela “Asarco”, Fracción Morales, San Luis Potosí, 1963-1964. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E2, p. 3.

⁶ Esta cifra puede parecer fuera de toda proporción pero se explica a partir de un nuevo entendimiento de Morales como una zona de la ciudad de San Luis Potosí y ya no como una localidad independiente. La cifra de 4000 niños en edad escolar se integra con las poblaciones de nuevas colonias aledañas a Morales.

⁷ Informe sobre antecedentes de propiedad del predio que ocupa la escuela Dr. José Ma. Luis Mora, 25 de julio de 1967. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E2, pp. 11-13.

que se creó la escuela para “hijos de no trabajadores”.⁸ Hasta ese momento, las autoridades educativas aceptaron oficialmente la exclusión de los alumnos con categoría de “hijos de no trabajadores” de la escuela Artículo 123.

No. 20 Cuadro de dinámica demográfica de Cerro de San Pedro y Morales entre 1921 y 1960

AÑO	Cerro de San Pedro			Morales		
	Hombre	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL
1921	287	332	619	375	416	791
1930	919	922	1841	867	869	1736
1940	897	860	1757	1191	1161	2352
1950	330	340	670	1638	1700	3338
1960	106	114	220	2144	2236	4380

René Medina Esquivel. Elaborado con datos del INEGI. *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist//ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>.

Cisma escolar: Las escuelas Centenario y Benito Juárez de Cerro de San Pedro

Los conflictos entre la SEP y la ASARCO alcanzaron dimensiones mayores en la escuela Centenario de Cerro de San Pedro, de tal forma que generaron un cisma escolar en 1944 y concluyeron con la clausura de la escuela Centenario en 1950. Los matices de estos conflictos también cambiaron a lo largo del tiempo. Como se estableció en el apartado 2.3, entre 1934 y 1937 se identifica un primer periodo de relativa colaboración de la empresa con la escuela. Pero, a partir de 1937, las relaciones se tornaron hostiles, de tal forma que la ASARCO cuestionó la categoría de la escuela Centenario como Artículo 123 por la vía de los amparos. Entre 1938 y 1945 las relaciones de la SEP con la empresa fueron especialmente conflictivas, al grado de que la escuela se dividió en dos entidades administrativas: la escuela Artículo 123 Centenario, con cuatro maestros y la escuela federal Benito Juárez con dos. La

⁸ Hay además otras consideraciones acerca de la evolución de la matrícula de la escuela “Asarco” que adquieren una perspectiva más amplia en comparación con la escuela Centenario. Presento esas consideraciones al final de este apartado.

matrícula de la escuela apenas creció durante ese periodo, se mantuvo alrededor de los 250 alumnos atendidos por los seis maestros. Entre 1945 y 1948 los conflictos prácticamente cesaron y la matrícula aumentó a casi 300 alumnos.

No. 21 Cuadro de evolución de la matrícula de la escuela Centenario-Benito Juárez de Cerro de San Pedro, 1927-1963

Año	1927 ^A	1934	1935	1937 ^B	1940	1943	1948	1950	1958	1960	1961	1962	1963
Población total	1723	1852		1137	1757			670	450	220			
Niños en edad escolar	206	234	250	332	287	298	311	123	98	65		58	
Matrícula	H	54				167	173		52	34	32		
	M	93	138	185	294	238	260	289	112	92	65	52	55
		39				93	116		40	31	22		45
Porcentaje de cobertura	45%	59%	74%	88%	83%	87%	92%	91%	93%	100%		94%	
Asistencia promedio			89%			82%			88%		92%		84%
Número de maestros	2	4	5	6	6	6	6	2	2	1	1	1	1
<p>A.- Datos de la escuela semiurbana coeducativa Centenario como antecedente de la escuela Artículo 123 B.- Los datos de este año pueden discrepar con el resto debido a que éstos están calculados a partir de los datos del censo general de población levantado por la escuela Centenario en 1937</p>													

Fuente: René Medina Esquivel, elaborado a partir de información de expedientes escolares, AHSEP: ERSLP, C3, E6 y C6 E12; EA123SLP, C. 70, Exp. 6 y 7; datos de INEGI, *Archivo Histórico de Localidades Geoestadísticas*; y Langlois (1959).

Según los datos del cuadro anterior, entre 1927 y 1937 la matrícula en la escuela Centenario se triplicó y el porcentaje de cobertura de la población en edad escolar pasó del 45% al 88%. Se podría suponer que el aumento en la matrícula entre 1927 y 1937 se debió sólo a un incremento demográfico pero las proporciones de aumento entre una y otro desestiman esta posibilidad.¹ En el gráfico siguiente se aprecia la proporción de niños y niñas en la matrícula y el censo de población en edad escolar de 1937.

Debido a la reticencia de la empresa para pagar el sueldo de nuevos maestros, las autoridades educativas llevaron a cabo censos escolares en 1937, 1939 y 1943 a fin de establecer el número de “hijos de trabajadores” de la compañía. En 1937 la escuela atendía a 294 alumnos de los cuales el 34% eran “hijos de no trabajadores”, este porcentaje varió muy poco en los censos de 1939 y 1943. A pesar de que la SEP ganó todos los alegatos legales interpuestos por la empresa entre 1937 y 1941, no logró aumentar el número de maestros de la escuela Centenario partir de 1937. El aumento de la matrícula en los años posteriores se realizó por la vía de la saturación de los grupos, sobre todo los de primer grado.

Desde la fundación de la escuela Artículo 123 Centenario, los trabajadores, el sindicato y el gobierno municipal apoyaban a las autoridades educativas en la exigencia de que la ASARCO cumpliera sus obligaciones de sostener y proveer a la escuela, además de construir un edificio escolar. Pero en 1941 se intensificaron las disputas entre la ASARCO, la SEP, el sindicato y la presidencia municipal, lo que dio origen a un cisma en la escuela. La ASARCO había agotado todas las instancias legales para negarse a proporcionar casa a los maestros y aumentar su número, y a construir su edificio escolar. Sin embargo, la empresa se resistió a cumplir las sentencias a través de alegatos de minucias, demoras, promesas y prórrogas. Finalmente, en 1943 la empresa exigió que sólo asistieran los hijos de sus trabajadores a la escuela Artículo 123. Por su parte, la SEP retiró a los dos maestros que pagaba y fundó con ellos la nueva escuela federal Benito Juárez para “hijos de no trabajadores”. Ante esta situación el municipio reclamó el edificio en que se encontraba la escuela

¹ El gran crecimiento demográfico de Cerro de San Pedro y Morales ocurrió inmediatamente después de 1923, año en que la ASARCO tomó el control de la explotación minera, estableció su infraestructura industrial y generó una enorme demanda de mano de obra. Según los censos de población, entre 1930 y 1940 hubo más bien un ligero decremento demográfico pero tanto la matrícula como el porcentaje de cobertura se incrementaron.

Artículo 123 puesto que era de su propiedad. La escuela Benito Juárez se estableció provisionalmente en El Templete, un pequeño edificio también perteneciente al municipio. El inmueble estaba compuesto por dos pequeños salones que antes ocupó la escuela para niñas.

En 1944, tras el cisma de la escuela Artículo 123, las autoridades municipales gestionaron la recuperación del edificio escolar para que ahí funcionara la nueva escuela Benito Juárez. Exigieron que la empresa construyera su propio edificio y que abandonara de inmediato el inmueble propiedad del ayuntamiento.² La ASARCO trató de evitar el desalojo pero, vencidos los plazos que se le dieron, arrendó un edificio ubicado en la calle principal conocido como *el teatro* a donde trasladó provisionalmente la escuela. La sección 7 del SITMMSRM protestó ante diversas autoridades a causa de las malas condiciones físicas en que la escuela Artículo 123 se vio obligada a trabajar. Pero en ningún momento expresó pugnas con el ayuntamiento, ya que reconocían su legítimo derecho a reclamar su edificio; más bien exigía a la ASARCO el cumplimiento de su obligación de construir un edificio propio.³

En 1945, la ASARCO finalmente asumió la obligación de dotar a la escuela del edificio correspondiente, pero encontró la manera de proporcionar el espacio requerido por la escuela sin realizar grandes inversiones. El superintendente de la ASARCO y las autoridades municipales celebraron un contrato de arrendamiento de las instalaciones de la escuela Centenario. La compañía acordó un pago de \$50.00 mensuales en el entendido de que ambas escuelas ocuparían el edificio y aun así se vio obligada a construir dos nuevas aulas.⁴ Éstas se ubicaron junto al aula que la empresa había construido en 1936 en la parte noreste de la plaza de San Nicolás. Oficialmente, las dos nuevas aulas fueron ocupadas por la escuela Benito Juárez y las cuatro aulas restantes, por la escuela Artículo 123 pero en realidad ambas escuelas continuaron trabajando como una sola escuela graduada, en la que se mezclaban “hijos de

² AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 62-63. Oficio del representante legal de la ASARCO Ricardo E. Mora al oficial mayor de la SEP, 5 de agosto de 1944.

³ AGN, MAC Vol. 561.2 Exp. 3. Carta del secretario general de la sección 7 del SITMMSRM al presidente de la República Manuel Ávila Camacho.

⁴ La documentación no establece con claridad cómo se utilizó el espacio para el funcionamiento de ambas escuelas, pero los testimonios orales permiten establecer que en realidad ambos planteles regresaron al trabajo como una sola escuela, es decir, grupos mixtos con un maestro al frente de cada grado escolar. AHSEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 94-95. Contrato de arrendamiento del edificio escolar celebrado entre la autoridad municipal de Cerro de San Pedro y el superintendente de la ASARCO Martin F. Tynan.

trabajadores” y de “no trabajadores” en cada grupo.⁵ Los conflictos encontraron un punto de equilibrio, pero no estaban resueltos de fondo. La ASARCO tan sólo requería de un par de años para dar por finalizado el periodo previsto para la explotación de los recursos mineros de Cerro de San Pedro.⁶

Comparación con la matrícula en localidades vecinas

Las dinámicas de crecimiento en la matrícula y en la cobertura de la población en edad escolar fueron circunstancias propias de los centros mineros estudiados, no caracterizaron a localidades muy próximas a Morales y Cerro de San Pedro. Por ejemplo, Monte Caldera y Cuesta de Campa se ubican respectivamente a unos cuatro kilómetros al este y sur de Cerro de San Pedro. Sus comunidades estaban constituidas de forma muy semejante a este centro minero: antiguos núcleos de población con arraigo, crecimiento reciente debido a la oferta laboral de la ASARCO, unidades familiares con actividades productivas tradicionales, entre ellas la minería; muchos hombres se empleaban en la minería industrial en la cabecera municipal y algunos de sus hijos asistían a la escuela Centenario; sólo se diferenciaban por una práctica un poco más extendida de la agricultura. Las escuelas federales de ambas localidades fueron fundadas en 1927. Los expedientes señalan que estas escuelas se caracterizaron por un marcado ausentismo del alumnado, tanto infantil como adulto; estuvieron constantemente amenazadas con la clausura a causa de la apatía de la comunidad, la falta de colaboración de los padres y la falta de respuesta de las autoridades en el apoyo a la escuela.⁷ En 1939 el inspector J. Alcázar Robledo informó al respecto de la escuela de Cuesta de Campa lo siguiente:

No hay anexos. Se nota en la maestra señorita Hernández deseos de hacer labor, solo que el lugar no se presta. El vecindario formado por familias de mineros y profundamente apáticos [...]. El vecindario es

⁵ Carta del director de educación federal en San Luis Potosí, Hilarión Rubalcaba, a la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, Sección de Escuelas Artículo 123. 20 de febrero de 1945. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C.70, E7, pp. 78-79.

⁶ La ASARCO realizó sus inversiones en Cerro de San Pedro tras una exploración de las reservas minerales explotables, de tal manera que contaba con proyecciones de un periodo de explotación que sería breve, escasamente un cuarto de siglo (1923-1948). En cambio, la compañía minera esperaba un largo periodo de vida útil para la fundición de Morales.

⁷ AHSEP, DGEPET, ERSLP, Cuesta de Campa: C6, E14, Monte Caldera: C6, E28.

enemigo de la escuela y por más que ha hecho la maestra no ha conseguido ningún buen éxito. [...] La maestra se vio obligada a suspender los trabajos de la escuela nocturna, porque los adultos asistentes llegaban en estado de ebriedad y le faltaban al respeto.⁸

Los inspectores informaban constantemente acerca de condiciones materiales y sociales adversas para el funcionamiento de las escuelas de Cuesta de Campa y Monte Caldera. Las escuelas de las localidades vecinas de Morales también reportaban baja asistencia y dificultades para lograr la cooperación de los vecinos. El destacado crecimiento de las escuelas Artículo 123 Centenario y “Asarco” se debió a factores locales, no se trató de un fenómeno que simplemente estaba ocurriendo en las escuelas de ambas zonas.

A diferencia de estos casos, la participación e interés de las familias de las escuelas “Asarco” y Centenario se reflejaba constantemente en los informes de directores e inspectores. A pesar de latentes diferencias con ciertas políticas educativas, desde los primeros años de las escuelas federales Artículo 123 las autoridades escolares referían la participación constante de las dirigencias sindicales, las sociedades de padres de familia y los padres de familia en general. En 1935 el director de educación federal solicitaba a la ASARCO el pago de un nuevo profesor, señalaba “la urgente necesidad de aumentar un nuevo maestro, de acuerdo con la solicitud hecha por el comité de padres de familia de esta escuela”.⁹ El inspector Medellín refería en su informe de 1937 las mejoras al edificio escolar, logradas tras difíciles negociaciones con la ASARCO. Al respecto del apoyo de los padres el director de la escuela señalaba:

Debe hacerse mención de la colaboración franca y decidida de las comisiones de instrucción del H. Ayuntamiento y del sindicato local, cuyos miembros cumplieron con su cometido apoyando al personal de esta escuela en todas sus gestiones ante las autoridades de la Cía. Metalúrgica Mexicana.¹⁰

⁸ Informe sintético de visita de inspección, inspector de la 2ª zona escolar, J. Alcázar Robledo, 5 de octubre de 1932. AHSEP, DGEPET, ERS LP, C6, E14, pp. 8 y 9.

⁹ Oficio del director de educación federal en San Luis Potosí Jacinto E. Téllez al gerente de la fundición de ASARCO en San Luis Potosí, 30 de julio de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 5.

¹⁰ Informe general de labores de la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro presentado por el director de la escuela profesor Nemesio Aguilar, año lectivo 1936-1937, 30 de junio de 1937. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, p. 46.

En general las familias continuaron apoyando el trabajo y el crecimiento de sus escuelas en las décadas subsecuentes: “Los padres de familia ayudan dentro de sus posibilidades a los maestros y en general la labor se desarrolla sin grandes obstáculos”.¹¹

Los datos anteriores permiten establecer algunas consideraciones acerca del crecimiento de la matrícula y su relación con los “hijos de no trabajadores”:

En ambas escuelas la tradición escolar previa al establecimiento de las escuelas Artículo 123 fue muy importante para la apropiación de estas escuelas, ya que la tendencia de crecimiento del porcentaje de cobertura de la población en edad escolar se estableció desde antes de 1934.

Un conjunto de cifras estadísticas evidencian el éxito de las escuelas y el alto grado de aceptación social que tenían en las comunidades. El porcentaje de matrícula con respecto a la población en edad escolar aumentó constantemente en las escuelas Artículo 123, a pesar de las dificultades para obtener el financiamiento de la ASARCO. La asistencia media a las escuelas aumentó gradualmente y estaba por encima de las medias nacional y estatal. En 1943, las escuelas Centenario y “Asarco” tenían un promedio de asistencia del 82% y 87%, respectivamente; mientras que el promedio nacional era de 74% y el estatal del 72%.¹² El crecimiento de la demanda de escuelas no fue un fenómeno generalizado en las zonas cercanas a la ciudad de San Luis Potosí, sino un proceso bien localizado en las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales. Además, si bien los “hijos de no trabajadores” enfrentaron dificultades para estudiar en las escuelas Artículo 123, mantuvieron una presencia de alrededor del 38% durante todo el periodo de estudio.

A pesar de que las demandas de ampliación y mejoras de los edificios, de nuevos materiales y de personal continuaron durante años; estas escuelas Artículo 123 ya trabajaban en condiciones materiales que la mayoría de las escuelas federales no tenían. Las autoridades de la ASARCO señalaban a la SEP en diversos oficios que aceptaban mantener a las escuelas Artículo 123 en las mismas condiciones materiales

¹¹ Informe de supervisión escolar, inspector de la 16ª zona escolar, profesor Jesús M. Isáis Reyes. 9 de abril de 1943. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 95.

¹² INEGI, *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1943-1945*, pp. 256-260.

en que trabajaban las escuelas federales, hacían notar que las autoridades educativas pretendían obligar a la ASARCO a realizar inversiones en anexos y personal con los que ninguna escuela federal contaba.¹³

Aunque la ASARCO invirtió mayores recursos en la escuela de Morales, en realidad limitó sus erogaciones en un momento muy temprano del crecimiento de la escuela “Asarco”, ya que concluyó los 15 salones 1943. Esta escuela creció los años siguientes ocupando los anexos con que contaba. En la escuela Centenario, la ASARCO sólo construyó un salón en 1936 y dos más en 1945 obligada por un mandamiento judicial. Ambas escuelas recurrieron a la ocupación de cualquier espacio disponible y a la saturación de los grupos para responder a la demanda de matrícula.

4.2 Las familias y apropiación de las escuelas

Las políticas educativas se hacen realidad solamente cuando los sujetos de la educación se apropian de los principios propuestos desde la escuela. Dichos principios se deben concretar en prácticas escolares cotidianas. La recepción de la norma educativa está condicionada por complejos procesos de negociación y reinterpretación entre los actores y fuerzas que intervienen en la experiencia escolar. “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de estas prácticas, los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir” (Rockwell 2003: 9). La experiencia escolar cotidiana constituye un factor central para la implementación de toda política escolar, está cruzada por diversos actores y por la multitud de interacciones y procesos, posee una serie de dimensiones formativas dotadas de contenidos particulares.

Las escuelas son espacios sociales donde interactúan multitud de actores y poderes, cada uno de ellos posee una agenda propia de intereses y propósitos. Coincido con Civera (2008: 21) en que “los actores que se involucran en el espacio escolar lo hacen de entrada con una historia y expectativas, tanto personales como

¹³ Oficios diversos entre el representante legal de la ASARCO Mariano Palau y el director de educación federal en San Luis Potosí, J. Lamberto Moreno. Enero-septiembre de 1939. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 62-76.

familiares, relacionadas con su origen socioeconómico y cultural. A partir de ellas y su interrelación con los otros, construyen dicho espacio”. Los principios y prácticas, propuestos desde la escuela, permean a las familias y las comunidades solamente cuando éstos convergen con intereses y anhelos propios, y existen además las condiciones materiales apropiadas para su práctica cotidiana. Este apartado tiene como fin indagar en los aspectos de convergencia entre los intereses y anhelos de las comunidades mineras, las políticas educativas de la SEP y las empresariales de la ASARCO.

Como antes he señalado, los actores que convergían en la escuela atribuían diferentes sentidos a las prácticas y pautas escolares. Desde la perspectiva de las autoridades educativas, las escuelas Centenario y “Asarco” tuvieron una trayectoria de éxito en la medida que lograron establecer la práctica cotidiana de políticas educativas prescritas tanto para el funcionamiento de las escuelas, como otras encaminadas a transformaciones sociales más allá los espacios escolares. Dentro de sus propios espacios, estas escuelas establecieron con notable éxito principios como: laicidad, coeducación, higiene y apropiación de héroes y fiestas cívicas. La colaboración de las familias con la escuela, la práctica extraescolare de ciertos principios de higiene, algunas transformaciones de los espacios domésticos, la recurrencia al servicio médico, ciertas manifestaciones de participación social, la práctica de deportes y la celebración de fiestas cívicas y escolares fueron algunos aspectos de éxito de las escuelas en lo relativo a lograr transformaciones sociales. El capítulo dedicado a los sentidos que daban las familias a las escuelas, ha explorado las resistencias y los procesos de apropiación de algunas de estas políticas. El apartado 3.3 ha establecido el rechazo de las familias a prácticas escolares como la coeducación y la laicidad, y cómo, a pesar de las resistencias y conflictos, estas prácticas se sedimentaron en la década de 1950. Esta sección mostrará otras facetas, en que las familias fueron construyendo criterios y prácticas que expresaban su valoración de la escolarización en sus hijos.

Las familias y las comunidades construyeron sentidos muy particulares en torno de las escuelas, aunque coincidían con la perspectiva de las autoridades educativas en valorar positivamente aspectos como la demanda de matrícula; discrepaban en cuanto a otros elementos de lo que constituía una “buena escuela”. Desde la mirada local, las escuelas Centenario y “Asarco” gozaban de un prestigio social de “muy buenas

escuelas” debido a que: poseían condiciones materiales muy favorables, organizaban grandes fiestas cívicas y escolares, enseñaban buenos modales, proveían de materiales escolares a los alumnos, y estaban organizadas como escuelas graduadas.

Condiciones materiales de las escuelas

Las escuelas Artículo 123 “Asarco” y Centenario trabajaron en condiciones materiales que eran socialmente consideradas muy favorables. Hacia 1940, el 95% de las familias no contaba con sanitario, agua potable, electricidad ni drenaje en sus casas. En tales circunstancias el hecho de que la escuela contara con todos estos servicios era altamente apreciado. Las familias consideraban la dotación de útiles escolares para sus hijos como una importante ayuda, apreciaban la calidad y abundancia de materiales escolares que proporcionaba la empresa:

De todo había ahí en la escuela, libros muy bonitos, carteles del cuerpo y de los planetas, de los héroes. Nos daban cuadernos de esos americanos muy finos. Había todo para el beisbol: guantes, bats, caretas, rodilleras, pelotas, muy buenas pelotas, todo muy bueno. Había hasta rifles de madera para que los niños desfilaran en el 16 de septiembre, a cada niño le daban su rifle y ahí van marchando. Muy buenos pizarrones, bancos y la escuela siempre la tenían muy bien pintada. Era una escuela muy linda.¹⁴

En ambos edificios la ASARCO realizó mejoras de los espacios escolares. La documentación señala desde 1935 que la empresa había dotado a ambas escuelas del mobiliario y los materiales escolares necesarios para su funcionamiento y que había realizado mejoras en ambos edificios. En noviembre de 1935 el inspector Luis G. Medellín reportaba en su informe de visita a la escuela de Cerro de San Pedro que “La

¹⁴ Entrevista, SPV (M-Cerro de San Pedro, 1920), alumna de la EA123CSP (1931-1936), esposa y madre de mineros, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

compañía minera dotó de mobiliario bastante para los tres salones, puso pisos nuevos, dos focos para alumbrado y los tableros de basquetbol”.¹⁵

Los informes señalaban también necesidades que debían cubrirse sobre todo en cuanto a la ampliación y mejoramiento de los edificios escolares. Al respecto de la escuela de Cerro de San Pedro, el jefe del Departamento de Enseñanza Rural indicaba que se debía “exigir a la compañía [...] la instalación de los servicios sanitarios, anexos y material de consumo indispensable para la buena marcha de la escuela”.¹⁶ En cuanto a la escuela de Morales, las autoridades educativas se dirigían a la gerencia de la ASARCO en términos más conciliadores:

Como durante la visita que el C. Ministro de educación pública [Ignacio García Téllez] hizo a la escuela Asarco, el 12 de mayo del presente año, recomendó que se ampliara el local de dicha escuela construyendo dos o más salones a fin de que pudieran tener capacidad para que concurrieran a dicho establecimiento todos los niños en edad escolar, así como que se construyeran los anexos que son necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. A este respecto me permito informarle que ya usted con anterioridad nos había ofrecido construir dos nuevos salones y un departamento sanitario.¹⁷

Desde 1934 ambas escuelas contaban con sanitarios pero los informes escolares los describían como inadecuados e insuficientes y planteaban la necesidad de construir nuevos baños y nuevas aulas. En 1937 la ASARCO concluyó la construcción de los nuevos sanitarios para la escuela de Cerro de San Pedro¹⁸ y en Morales “también se construyeron dos departamentos sanitarios: uno para varones y otro para mujeres, con excusados, lavabos y mingitorios. Dos departamentos anexos con mejor material de construcción, para los maestros”.¹⁹

¹⁵ Oficio del director general de educación federal, profesor Jacinto E. Téllez al secretario de educación pública y el departamento de escuelas rurales, 2 de noviembre de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E7, pp. 24-25.

¹⁶ Oficio del jefe del departamento de enseñanza rural Celso Flores Zamora al director de educación federal, profesor Jacinto E. Téllez, 14 de noviembre de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E7, p. 28.

¹⁷ Oficio del director de educación federal en San Luis Potosí Jacinto E. Téllez al gerente de la fundición de ASARCO en San Luis Potosí, 30 de julio de 1935. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 5.

¹⁸ Informe general de labores de la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro presentado por el director de la escuela profesor Nemesio Aguilar, año lectivo 1936-1937, 30 de junio de 1937. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, p. 46.

¹⁹ Informe general de labores de la escuela Artículo 123 de Morales, ciclo escolar 1936-1937 presentado por la directora Isabel Ramírez, 26 de junio de 1937. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 16-17.

Como antes se ha señalado, entre 1927 y 1943, la empresa minera invirtió en la ampliación de la escuela “Asarco” cuyo número de salones se incrementó de 4 en 1927 hasta 15 en 1943; en la escuela Centenario, sólo construyó un salón en 1936 y dos más en 1945 obligada por un mandamiento judicial. Las demandas de ampliación y mejoras de los edificios, de nuevos materiales y de personal continuaron durante años pero estas escuelas Artículo 123 ya trabajaban en condiciones materiales que la mayoría de las escuelas federales no tenían. En septiembre de 1939, el licenciado Mariano Palau solicitaba al profesor J. Lamberto Moreno datos fidedignos de la o las escuelas de San Luis Potosí que la SEP tomaba como referencia para exigir a la ASARCO la construcción de anexos y otras adecuaciones para la escuela “Asarco”:

Según usted sabe, las Compañías particulares deben sostener escuelas “Artículo 123” en las mismas condiciones en que la Secretaría de Educación Pública sostenga las escuelas similares.- En esta virtud ruego a usted se sirva en obsequio de la verdad y en méritos de estricta justicia decirme en contestación los siguientes datos [...] Porque creemos que no hay escuela alguna que cuente con las instalaciones y las ventajas de la escuela que esta Compañía sostiene en la Fracción de Morales.²⁰

Provisión de materiales escolares

La provisión de materiales escolares fue una de las prácticas concretas que favorecieron la escolarización. La precariedad económica en que vivían la mayor parte de las familias de Morales y Cerro de San Pedro ya ha sido analizada en el apartado 1.3. Enviar a los hijos a la escuela tenía un alto costo para las familias. Los hijos e hijas que iban a la escuela dejaban de aportar, o por lo menos disminuían en gran medida, su trabajo en la casa. Esta circunstancia, así como los principios tradicionales de género contribuyen a explicar la distribución piramidal de la matrícula. Los costos de los materiales escolares eran una carga por demás onerosa para la mayoría de las

²⁰ Oficio del representante legal de la ASARCO Mariano Palau al director de educación federal en San Luis Potosí, J. Lamberto Moreno. 11 de septiembre de 1939. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 67-68.

familias: “Pos si no había pa’ comer, ¿usted cree que había pa’ libretas y esas cosas?... No, no había. Así que los papás lo ponían a uno mejor a trabajar”.²¹

Las disposiciones del artículo 123 constitucional les resultaban favorables, puesto que obligaban a los patrones a proveer a las escuelas y los alumnos de los materiales necesarios para su trabajo. Desde antes de la federalización de las escuelas Artículo 123, la ASARCO proveía parte de los materiales escolares en Morales. Pero esta política se convirtió en una obligación que la empresa sí cumplió desde 1934 en ambas escuelas. Ocasionalmente las tensiones entre la compañía y los obreros llegaron a retrasar la entrega de los materiales escolares, pero la constante fue la provisión de materiales buenos y suficientes para el trabajo escolar y manual. Los testimonios orales coinciden en señalar que la provisión de materiales escolares era un fuerte aliciente para que los padres enviaran a sus hijos a las escuelas: “Éramos muchos hermanos y mi mamá nos crió ella sola, así que no había para pagarnos los estudios pero en esta escuela estudiamos, mientras nos dejaron, porque aquí nos daban las libretas y todo, así que de menos la primaria sí podíamos hacer”.²²

La importancia de las fiestas cívicas y escolares

Las fiestas escolares se configuraron como rituales cívicos de primera importancia para la construcción de Estado posrevolucionario. Los historiadores han interpretado de diferentes maneras al ritual cívico: como espacio de reproducción del discurso estatal dominante, o bien como una política propuesta desde el Estado sujeta a procesos de negociación y apropiación por parte de los grupos populares. Knight considera al ritual cívico como un agente débil e ineficaz de cambio cultural y como una interacción entre la retórica estatal hegemónica y los grupos sociales (Knight 1990, Vaughan 1994: 235-236). Por su parte Vaughan (1994) encuentra que el campesinado de Tecamachalco poseía un amplio margen de negociación de los rituales cívicos que trazaba diversas rutas para su apropiación:

²¹ Entrevista, RMR (H, CSP, 1921), minero gambusino, por René Medina Esquivel, septiembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

²² Entrevista, MAAL (M-Morales, S. L. P., 1947), alumna de la EA123 de Morales (1954-1962), hija de trabajador de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

“Los símbolos, valores y conductas celebradas en el festival se fusionaban en un discurso hegemónico en el cual el Estado vinculaba su proyecto de modernización con diversas tradiciones culturales, valores sociales y discursos, como una forma de promover la estabilidad política, el rápido cambio socioeconómico y el respeto a las costumbres locales (Vaughan 1994: 216).

Coincido con Vaughan (1994 y 2000) en la capacidad de los pueblos para transformar los rituales y apropiarse de ellos. Las comunidades de Cerro de San Pedro y Morales transformaban los rituales y se apropiaban fuertemente de ellos como parte de su cultura: “Aquí la escuela siempre hizo fiestas, siempre, fiestas grandes y muy bonitas con baile y música y muchas recitaciones... Esperábamos que llegara la fiesta para oír cantar al grupo Mineros porque había muchachos muy guapos, y ya con eso nos contentábamos, con ir a verlos”.²³ Vaughan (2000: 171) coincide en que las festividades se constituyeron en escaparates públicos para que los jóvenes se dieran a conocer ante las muchachas.

La organización de grandes fiestas escolares era un elemento que generaba el reconocimiento social de las escuelas. Los testimonios recopilados a través de las entrevistas refieren la organización de grandes fiestas escolares como una de las aportaciones más importantes de las escuelas Centenario y “Asarco”. Éstas contribuyeron para arraigar el gusto por festividades escolares y las celebraciones cívicas como: las fiestas de la Independencia (15 y 16 de septiembre), del Día del Trabajo (1º de mayo), de la Batalla de Puebla (5 de mayo), del Día de la Madre (10 de mayo) y los festivales de clausura de cursos. La documentación escolar y los testimonios reconocen las celebraciones antes mencionadas como las más importantes. Hacia la década de 1950 la celebración de la Revolución Mexicana adquirió cada vez mayor importancia en Morales, mientras que en Cerro de San Pedro no hay registro documental ni testimonios de su celebración.

Los festivales escolares eran un elemento de referencia para emitir juicios acerca del trabajo escolar. Esta categoría de valoración quedó también asentada en documentos que trataban tangencialmente el asunto de los festivales escolares. En julio de 1938, los señores Silvano Zúñiga y Salvador Salazar dirigieron un oficio al

²³ Entrevista, CPB (M-Morales, S. L. P., 1938), alumna de la EA123 de Morales (1945-1950), por René Medina Esquivel, noviembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

director de educación federal en San Luis Potosí, “a nombre y representación de todos los padres de familia de la referida colonia [la ‘colonia mexicana’]”. Este grupo de padres solicitaba la fundación de una escuela Artículo 123 en la “colonia mexicana”, como explicaré en otro apartado. Pero aquí cabe destacar que el documento dedicó gran parte de sus líneas a una retórica laudatoria de la “admirable” actividad del director de educación federal en puestos públicos desempeñados con anterioridad. Los criterios empleados para elogiar al funcionario eran los siguientes:

Siempre se ha preocupado por la educación físico [sic.], moral e intelectual de la niñez Mexicana, así lo hemos visto y sabido en los puestos que siempre ha desempeñado en las altas dependencias magisteriales como en Aguascalientes, cuando estuvo al frente de la Dirección de Educación Pública, los grandes adelantos que demostró la niñez debido a Ud. los admirables Jueves Azules, los festivales escolares que con frecuencia heran [sic] presentados en la Plaza de Toros, cuyo cupo era insuficiente para dar cabida a millares de concurrentes que no sólo del propio Edo. Sino de otros que concurrían a admirar aquellos sorprendentes festivales.²⁴

Los festivales constituían el criterio material, concreto y tangible, para expresar “los grandes adelantos” de la niñez y el éxito de una labor escolar. Cabe señalar que este oficio no fue elaborado por ninguna representación institucional como el sindicato, se trata de una iniciativa de los padres para expresar con vehemencia su petición de una escuela. Sin embargo en pos de ese propósito, dejaron constancia escrita de lo que consideraban una buena labor escolar.

Desde 1934 existen registros documentales del ciclo de fiestas en ambas escuelas, mientras que los testimonios comienzan a dar referencias de las celebraciones cívicas desde mediados de la década de 1940. En ambos casos, se refiere que los preparativos de las fiestas ocupaban gran parte del tiempo escolar. Vughan (2000: 168-173) considera que la SEP aprovechó las fiestas cívicas como una oportunidad para movilizar a alumnos, maestros, comunidades y autoridades en apoyo de su modelo de transformación: “Preparar la fiesta se convirtió en una lección de ‘aprender haciendo’” Vaughan (2000: 171).

²⁴ Oficio firmado por Silvano Zúñiga y Salvador Salazar en representación de los padres de la “colonia mexicana”, dirigido al director de educación federal en San Luis Potosí, Prof. Rubén Rodríguez Lozano”, 19 de julio de 1938. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E6, p. 86.

El ciclo escolar iniciaba en el mes de febrero. Muy pronto se iniciaban los preparativos para las fiestas del 1º, 5 y 10 de mayo. En ambas localidades, las escuelas Artículo 123 organizaban la fiesta del Día del Trabajo (primero de mayo) en coordinación con las correspondientes secciones del sindicato minero. Como se ha descrito en el apartado 3.1, hacia 1940 la celebración se llevaba a cabo mediante un recorrido por las calles principales y un acto protocolario de cierre donde se entonaba el himno de la Internacional. Las autoridades educativas y la dirigencia sindical encabezaban el recorrido, la “manifestación” y el acto protocolario donde pronunciaban discursos de carácter obrerista. Las autoridades educativas también daban gran importancia a estas fiestas y constantemente participaban en ellas. El director de educación federal Rubén Rodríguez Lozano presidió la fiesta del 1º de mayo de 1938 en Cerro de San Pedro y más tarde felicitó al personal de la escuela: “Esta dirección se complace en enviar a ustedes su más sincera felicitación por el esfuerzo desarrollado el día primero del actual [celebración del día del trabajo], con motivo de los distintos actos culturales y sociales por ustedes organizados”.²⁵

El conflicto acontecido en Cerro de San Pedro durante la fiesta del 1º de mayo de 1940 pone en evidencia que el proceso de apropiación de los rituales cívicos no consistía en la asimilación pasiva del discurso hegemónico del Estado; muestra la capacidad de los actores para disentir e interpelar dicho discurso. La construcción de los rituales cívicos fue un proceso negociado entre los maestros, como agentes del Estado, y los actores locales. Por ejemplo, los testimonios orales refieren que, desde la década de 1940, se estableció en Cerro de San Pedro la costumbre de ataviar a niños y niñas para representar gremios laborales en el desfile del Día del Trabajo. Las niñas representaban únicamente el gremio de enfermeras, mientras que los niños representaban distintas labores de la minería, así como herreros, panaderos, ingenieros, maestros, pastores, lecheros, aguadores y cuantas ocupaciones surgieran de la creatividad local. En este contexto, ocasional y espontáneamente, algunos vecinos vestían a un grupo de niños como gambusinos, es decir, en lugar de implementos industriales, se los vestía con el atavío tradicional. Representar a los gambusinos en el desfile era una forma de apropiación del ritual cívico pero también

²⁵ Oficio del director de educación federal, profesor Rubén Rodríguez Lozano a la directora y el personal docente de la escuela Artículo 123 de Cerro de San Pedro, 2 de mayo de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E7, p. 64.

era una transgresión, ya que esa actividad se realizaba al margen de la ley. Sin embargo, la existencia de gambusinos que extraían oro de los fundos mineros concesionados a la ASARCO era un secreto a voces y su representación en el desfile hacía mofa de la autoridad dentro de códigos locales que los vecinos del lugar entendían. Este sentido transgresor de la representación de gambusinos en el desfile perdió vigencia en la década de 1950; ya que, esta actividad adquirió legitimidad legal. Como antes se ha comentado, los vecinos constituyeron la Sociedad de Gambusinos de Cerro de San Pedro S. C. L. en 1952 con el fin vender legalmente los minerales que extraían a la planta fundidora de Morales.

Las escuelas coordinaban la celebración de las fiestas de la independencia con las autoridades locales y, en Cerro de San Pedro, con el destacamento militar; el día 15 de septiembre organizaban verbenas para el grito de independencia; y el día 16 realizaban un desfile de carácter militar. El desfile consistía en un extenso recorrido por las calles de cada localidad. En Cerro de San Pedro el desfile era presidido por autoridades municipales, escolares y militares.²⁶ Armando Mendoza, nacido en Cerro de San Pedro en 1943, narra la fiesta de la Independencia hacia 1955, refiere que se realizaba un largo desfile por el pueblo y que durante el recorrido el séquito se detenía para honrar a los héroes en altares dispuestos espontáneamente en las casas:

Y según, si nos ponían algún cuadrito de Miguel Hidalgo ahí afuera de sus casas, ahí teníamos que dar una recitación: *le toca a fulano recitar*, decía el maestro, pos órale, a recitar. Ya salíamos y una diana y otra vez con la marcha de Zacatecas hasta llegar aquí [la plaza principal], llegábamos aquí a la una de la tarde ya se terminaba aquí el desfile con una canción. A las cuatro de la tarde empezaban los conscriptos a hacer tablas gimnásticas aquí, aquí en San Nicolás y luego había puro concurso de ellos, había palo encebado y órale, palo encebado, se divertía muchísimo la gente.²⁷

Las celebraciones cívicas y los festivales escolares se componían de elaborados protocolos y de amenos programas donde niños y adultos tenían oportunidad de lucir sus habilidades artísticas o físicas. Al igual que los casos que Vaughan (1994 y 2000) refiere, los encuentros deportivos estuvieron vinculados con las fiestas cívicas y

²⁶ En cerro de San Pedro estaba establecido un cuartel militar debido al manejo de explosivos en las actividades de extracción.

²⁷ Entrevistas AMP (H-Cerro de San Pedro, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

llegaron a constituirse como un elemento central en el gusto de las personas: “Como plato fuerte de la fiesta cívica, los encuentros deportivos democratizaron el acto y lo hicieron más incluyente” (Vaughan 2000: 171).

Programa de la fiesta de clausura del ciclo escolar 1936-1937 de la escuela Artículo
123 de Cerro de San Pedro

El Personal Docente de la Escuela Art. 123 de este lugar se honra en invitar a todos los padres de familia y vecinos en general al festival que con motivo de la CLAUSURA DE CLASES ha organizado para el sábado 26 de junio a las 20 horas, conforme al siguiente

P R O G R A M A :-

- 1.- Obertura por la orquesta.
- 2.- Palabras del Director de la Escuela.
- 3.- Poesía por la niña Luisa Esparza alumna del Primer año.
- 4.- Poesía por el niño Roberto María alumno de 1er Año.
- 5.- Canciones por las niñas Eloisa Alvarado y Petronila Gallegos.
- 6.- Poesía por el niño Manuel Méndez alumno del 2o. año.
- 7.- Poesía por la niña Socorro Rangel alumna del 2o. año.
- 8.- Pasatiempo infantil a cargo de los alumnos del 2o. año.
- 9.- Composición por la niña Refugio Esparza alumna del 4o. año.
- 10.- Composición por el niño Antonio Viramontes alumno del 4o. año.
- 11.- Canciones por el Trío Infantil "CENTENARIO".
- 12.- Poesía por el niño Margarito Briones alumnos del 5o. año.
- 13.- Por esa vereda.- Arreglo del 3o. y 4o. años.
- 14.-.Poesía por el niño Paulino Esparza alumno del 6o. año.
- 15.- El presidiario, pequeño drama a cargo de los alumnos del 3er. año
- 16.- Canciones por los alumnos del 3o. y 4o. años.
- 17.- Diálogo tapatío por la niña Paula Rodríguez y el niño Isabel Cabrera.
- 18.- Poesía por el Prof. Juan Ventura.
- 19.- Juan y la Gata, diálogo por el niño Primo Flores y la niña Petronila Gallegos.
- 20.- Declaratoria de CLAUSURA DE CLASES por el Director de la escuela.
- 21.- Himno Nacional.

Esperando contar con su asistencia a este festival contribuyan al mayor lucimiento del mismo, nos es grato darles por anticipado las más expresivas gracias.

Cerro de San Pedro, S.L.P., a 22 de junio de 1937.

EL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA

AYUDANTES:

PROF.MELESIO
RIVERA

PROFA.MA.GUADALUPEVEGA

PROF.JUANVENTURA

DIRECTOR.

PROF. NEMESIO AGUILAR.

Fuente: AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E6, p. 35.

El programa de clausura de la escuela Centenario correspondiente al ciclo escolar 1936-1937 es un buen ejemplo de cómo se organizaban los festivales escolares. Éstos se caracterizaban por ser extensos y por congregarse a la gran mayoría de los habitantes de los lugares donde se realizaban. Para la gente Cerro de San Pedro y Morales los festivales de sus escuelas Artículo 123 eran verdaderos acontecimientos y un escaparate para mostrar los talentos de niños y adultos. El “lucimiento” del festival era una prueba del buen funcionamiento y la preeminencia de estas escuelas. El programa estaba compuesto por 21 intervenciones, de las cuales sólo dos eran discursos (las palabras de apertura y la declaración de clausura), mientras que el resto eran intervenciones artísticas: 2 composiciones, 7 poesías, 3 representaciones teatrales, 6 intervenciones musicales y finalizaba con el Himno Nacional.

Las habilidades artísticas de los maestros tenían especial importancia en estos programas, ellos eran reconocidos socialmente como los legítimos organizadores de las fiestas cívicas. La incorporación de música, composiciones y artistas locales, como el “Trío Infantil CENTENARIO”, fueron algunas de las formas de apropiación de estas festividades (véase Vughan 2000: 168-173). Los festivales escolares se convirtieron en escaparates de habilidades artísticas y físicas que congregaban a la población en general: “Hasta las comunidades más reacias en asistir a la escuela toleraron los discursos del maestro para poder ver los partidos” (Vaughan 2000: 173).

La enseñanza de buenos modales

Los testimonios orales coinciden en señalar que las escuelas Centenario y “Asarco” eran “muy buenas escuelas” debido a que sus alumnos aprendían formas de cortesía y buenos modales. En la clase de urbanidad solían recitarse y memorizarse textos como el siguiente:

El niño bien educado,
sigue siempre con cuidado
los preceptos que ella enseña
el que sus reglas desdeña
es por todos despreciado

El que cifra su placer
en herir y aborrecer
no es estimado jamás
quien no quiere a los demás
no puede hacerse querer²⁸

²⁸ Entrevista, REH (M-1943), fue maestra rural en Portezuelo, por René Medina Esquivel, marzo 2008 en San Luis Potosí, S. L. P.

En la década de 1950, el maestro Amado Gutiérrez López de la escuela Centenario decía a sus alumnos: “Voy a preguntarles a los señores y las señoras para saber si ustedes saludan cuando andan por la calle, y del que me digan que no saluda, que pasa por ahí como burro sin educación, van a ver qué mal le va a ir”.²⁹

Los niños “educados” daban muestra de su formación escolar saludando con respeto y atención a los adultos. Los entrevistados comparan con frecuencia la educación actual con la que ellos recibieron en la escuela, se extrañan de que los jóvenes de comienzos del siglo XXI sean descorteses, de que ignoren la presencia de los adultos mayores, o de que se dirijan a ellos sin las debidas atenciones y con una confianza que les parece falta de respeto.

Vino aquí una muchacha, con una blusita así nada más, con pantalones apretados y me dijo: *Oiga, señora, ¿aquí dónde podemos comprar refrescos? Venía con un montón de muchachos, yo le dije: En la plaza hay una tienda. Oiga, señorita, ¿ustedes son estudiantes? Me dijo: Ellos son mis alumnos, yo soy la maestra. Ah mire nada más, le dije yo, entonces es usted estudiada. Pues que pena me da que a ustedes ya ni los enseñan a ser educados y a saludar, porque llega usted y me pregunta y ni siquiera saluda. Yo pensé: pues está ha de estar más burra que yo que no acabé la primaria. Pero a mí sí me enseñaron a saludar, y con respeto, a los adultos, y a las viejitas como yo, pues con mayor razón. Y dice que es la maestra, ¡cómo estarán los alumnos!*³⁰

Los buenos modales poseían un alto valor social en Morales y Cerro de San Pedro, la persona educada era un hombre o mujer que se sabía conducir con cortesía en el trato, sobre todo hacia las personas mayores. Quienes estudiaron durante la década de 1950 en ambas escuelas refieren estas cualidades como una de las más importantes enseñanzas escolares.

²⁹ Entrevistas AMP (H-Cerro de San Pedro, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

³⁰ Entrevista, AÁT (M-Cerro de San Pedro, 1932), alumna de la EA123 CSP (1938-1942), su padre fue minero, murió en un accidente de trabajo en 1940, por René Medina Esquivel, marzo de 2008 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

El logro de escuelas graduadas completas

El funcionamiento de las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales como escuelas graduadas fue un elemento primordial para la construcción de su prestigio. Socialmente se establecía el consenso de que una escuela “grande” era mejor, puesto que se impartían los seis grados de la educación primaria y había maestros al frente de cada uno de ellos.

En 1934 las escuelas “Asarco” y Centenario funcionaban como primarias elementales, es decir que contaban con los grados de 1º a 4º.³¹ A partir del ciclo escolar 1936-1937, ambas escuelas contaron con la primaria superior, o sea los grados 5º y 6º con un maestro al frente de cada uno. La escuela de Morales contaba además con un profesor de educación musical desde 1938 y en los años subsecuentes contó con tres maestros de manualidades y un conserje.³² Las convenciones sociales solían establecer que quien llegaba al fin de los estudios de primaria superior tenía buenas expectativas laborales y se los consideraba personas “muy preparadas”: “El quinto y sexto de primaria eran la secundaria de aquel tiempo, no había secundaria más que la de la universidad, allá en el centro; pero el quinto y el sexto eran como ya tener la secundaria y se podía ir uno a la universidad”.³³ Las dos escuelas siguieron ofreciendo la primaria completa a todos los niños durante la década de 1940. Después de 1950, cada escuela tuvo trayectorias diferentes.

La escuela Centenario de Cerro de San Pedro perdió su organización de escuela graduada en 1944, aunque unos meses después recuperó esa condición, en buena medida por presión de los vecinos y el sindicato. Con el cierre de la mina en 1948, la escuela Centenario-Benito Juárez trabajó con tres maestros a partir de 1949, a pesar de las objeciones de los vecinos y las autoridades educativas: “Porque los vecinos exigen por lo menos cinco maestros, uno para cada grado de primero a cuarto

³¹ Hasta 1937 los grados de 1º a 4º correspondían a la primaria elemental, mientras que 5º y 6º grados se consideraban enseñanza primaria superior. En 1937 la SEP reglamentó la enseñanza primaria en tres ciclos. El 1er ciclo correspondía a los grados 1º y 2º, el segundo ciclo abarcaba el 3º y 4º grados y los grados 5º y 6º correspondían al tercer ciclo. Oficio del inspector general de la cuarta zona de la República profesor Salvador Varela al representante legal de la ASARCO Lic. Mariano Palau, 5 de enero de 1939. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 48.

³² Convenio entre la sección 5 del SITMMSRM y el representante legal de la ASARCO Mariano Palau para la subcontratación de un maestro de música, 13 de diciembre de 1938. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, pp. 44-45.

³³ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

y otro para quinto y sexto”.³⁴ A partir de 1950, se clausuró la escuela Artículo 123, y la escuela Benito Juárez continuo trabajando con dos maestros, ofrecía oficialmente estudios de primero a cuarto grado. Pero los maestros impartían cursos hasta el sexto grado con el fin de que los niños presentaran su examen y obtuvieran su título de primaria:

Yo hice aquí toda mi primaria, fuimos los últimos que pudimos hacer la primaria completa aquí porque nos quitaron al maestro Amado. Así que ya se quedó aquí la maestra Laura sola. Y a mí me llevaron a México con mi mamá que trabajaba allá. En México presenté mis exámenes de primaria y salí muy bien... era muy buena escuela esta pero se acabó”.³⁵

En 1958, el inspector redujo el personal de la escuela federal Benito Juárez a una sola maestra que impartía los grados de primero a tercero. Extraoficialmente, la maestra continuó impartiendo la primaria completa, a causa de la exigencia de los padres y su compromiso personal con la comunidad. El caso muestra que el logro de una escuela graduada puede ser precario, y revertirse a causa de contingencias sociales, con la transición de un sistema a otro o con el descenso de la matrícula.

El papel protagónico de las escuelas “Asarco” y Centenario se configuró a partir de la convergencia entre intereses y anhelos de las comunidades mineras con políticas educativas y empresariales. Desde la mirada de las familias y las autoridades educativas, presento algunas consideraciones acerca de aspectos de éxito y prestigio social en estas escuelas. Tanto las familias como las autoridades educativas coincidían en atribuir a las escuelas Centenario y “Asarco” un papel protagónico dentro de las comunidades y en interpretar la demanda y el crecimiento de la matrícula como indicador de una labor escolar muy positiva. Ambas escuelas jugaron un papel protagónico debido a que fueron herederas de las tradiciones escolares locales y permanecieron como los únicos centros educativos desde 1934. Si bien la escuela Centenario fue clausurada en 1949, la escuela federal Benito Juárez mantuvo el papel

³⁴ Informe del inspector Delfino E. Sierra a la Dirección de Educación Federal de San Luis Potosí. 17 de septiembre de 1948. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C70, E7, p 122-123.

³⁵ Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

protagónico en Cerro de San Pedro puesto que fue heredera de la tradición escolar, los materiales y la infraestructura de la escuela Centenario.

Las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales se consolidaron como centros educativos de prestigio con un fuerte liderazgo social hacia mediados de la década de 1940. La demanda de matrícula continuó superando la capacidad de las escuelas, pero esta circunstancia era considerada también como una cualidad propia de una buena escuela. Ambas escuelas eran graduadas o de organización completa desde 1937, pero la demanda de matrícula se concentraba en los grados menores (primero y segundo) mientras que el número de alumnos disminuía de forma piramidal. En 1943 el inspector Jesús Isáis Reyes evaluaba el trabajo de la escuela de Morales de esta manera:

El estado instruccional de los alumnos puede considerarse como satisfactorio en el primer ciclo y algo deficiente en los demás. La escuela tiene organizada la sociedad de padres de familia, al través de la cual sociedad influye algo en el mejoramiento de los hogares: coopera con todas las escuelas de la zona en la celebración de festivales.³⁶

En ese mismo año el inspector Juan S. Díaz atribuía también a la escuela de Cerro de San Pedro un papel de liderazgo social.

Las escuelas Centenario y “Asarco” mantuvieron su papel protagónico mientras acogieron en sus aulas a toda la población escolar de sus respectivas localidades. El inspector Jesús Isáis Reyes declaraba en su informe acerca de la escuela “Asarco”: “La escuela ejerce una gran influencia en la vida del poblado”.³⁷ Sin embargo, la SEP y la ASARCO emprendieron, desde 1937, un enfrentamiento administrativo y legal centrado en los “hijos no trabajadores” y su derecho a la escuela. A la larga, las escuelas Centenario y “Asarco” perdieron su papel protagónico una vez que las disputas legales escindieron su población escolar y las escuelas Artículo 123 atendieron sólo a los “hijos de trabajadores” de la ASARCO.

³⁶ Informe de supervisión escolar, inspector de la 16ª zona escolar, profesor Jesús M. Isáis Reyes. 18 de marzo de 1943. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 93.

³⁷ Informe de supervisión escolar, inspector de la 16ª zona escolar, profesor Jesús M. Isáis Reyes. 18 de marzo de 1943. AHSEP, DGEPET, EA123SLP, C68, E14, p. 93.

Capítulo 5: “Luchar por la vida”: El rumbo de las comunidades y las escuelas Artículo 123 en la década de 1950

La relación de las familias con la escuela y la escolaridad es un ámbito complejo y diverso. Si bien se puede delinear más o menos cuales eran los consensos y convenciones sociales ante las prácticas institucionalizadas de las escuelas, cada familia es un universo diferente y, como tal, recibe e interpreta las prácticas, las normas y las concepciones promovidas desde las escuelas de forma peculiar. Cada familia evalúa su propia situación y determina cuáles son las estrategias más convenientes para su subsistencia y para ubicar a su progenie en las mejores coordenadas de su espacio social. A pesar de estas diferencias, las escuelas se consolidaron durante la década de 1950 y mantuvieron el papel de protagonismo social en las dos comunidades mineras de estudio. Los conflictos generados en torno de la asistencia de los “hijos de no trabajadores” a las escuelas Artículo 123 las condujo en algún momento a la escisión. Cada escuela transitó procesos peculiares en su relación con la ASARCO, lo que generó respuestas y disposiciones bien diferenciadas hacia la minería industrial.

Durante la década de 1950 el común de las familias entendía a la escolarización como una importante estrategia de inserción laboral, atribuía prestigio y buen nombre a las personas “estudiadas” y había encontrado formas de conciliar la escolaridad con la realización honorable de hombres y mujeres. En Cerro de San Pedro y Morales la gran mayoría de madres y padres de las poblaciones escolares habían sido alumnos de las escuelas Artículo 123; reconocían a la escolaridad como un patrimonio importante para los hijos, aunque seguían cuestionando la conveniencia de “dar estudios a la hijas”; deseaban dar continuidad a su identidad minera, pero cuestionaban a esta actividad como la idónea para su progenie. Estas comunidades se caracterizaban por una profunda filiación con la minería, compartían un orgullo por sus adscripciones gremiales en la extracción, tradicional o industrial, y la fundición; realizaban sendas celebraciones para festejar la actividad que les “daba vida” y les proveía el sustento. Las tradiciones orales han capturado los sentires y sentidos que se

construían en torno de la actividad minera. La leyenda de *Beto el minero* es un claro ejemplo de ello, servirá para ilustrar los anhelos de nuevas formas de vida desde la mirada de las familias y los trabajadores mineros.

Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales coincidieron en apropiarse de sus escuelas y en atribuirles un sentido de proveedoras de saberes necesarios para “luchar por la vida”. En cambio estas comunidades construyeron sentidos y representaciones casi antagónicas en torno de la minería industrial. Puesto que la ASARCO mantuvo su oferta laboral en Morales todo el siglo XX, la comunidad y las familias atribuyen a la empresa un cierto sentido de benefactora. Mientras que la comunidad minera de Cerro de San Pedro percibe a la minería industrial como una entidad que persigue su beneficio a costa de las personas y los pueblos mineros. Estas representaciones se derivan de las circunstancias particulares en que se dieron las relaciones entre la ASARCO y estas comunidades. Por otra parte, el origen y circunstancias históricas de estas comunidades también entran en juego para la configuración de estas disposiciones. Sin apuntar a posturas maniqueas, sí afirmo que las disposiciones locales poseen una tendencia general de aceptación o desacreditación de las empresas mineras. Al final de este capítulo recupero las circunstancias particulares en que la ASARCO dejó de operar en Cerro de San Pedro a fin de comprender mejor el origen de las disposiciones adversas hacia la minería industrial.

5.1 Cultura minera y anhelos de nuevas formas de vida

Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales configuraban su cohesión social en torno de su representación como mineros. Las representaciones de los trabajadores mineros se caracterizaban por las cualidades de valentía y fortaleza que eran necesarias tanto para adentrarse en las minas como para lidiar con los hornos y metales candentes de las fundiciones. Las fiestas de los mineros materializaban estas representaciones y servían para celebrar el orgullo gremial y cultivar la unidad de las comunidades. Sin embargo, en la década de 1950 se manifestaron cada vez con mayor fuerza las aspiraciones de mejores condiciones de vida para los hijos. La

escuela jugó un papel de promotora de nuevos anhelos de vida y se constituyó a la vez como una estrategia de movilidad social. La precariedad laboral del trabajo minero era mucho más que una queja o una idea arraigada en los mineros y sus familias. Los datos y estadísticas acerca de accidentes, enfermedades y muertes en la actividad minera confirman la precariedad de esta actividad.

Las celebraciones de la identidad minera

En Morales la fiesta de los mineros tenía un carácter secular. El sindicato organizaba y llevaba a cabo el festejo en la fecha que conmemoraba su fundación, 7 de agosto de 1927. El festejo se llevaba a cabo en la ciudad de San Luis Potosí, en el teatro Alarcón, propiedad de la sección 5 del SITMMSRM; consistía en un festival para las familias, seguido de una cena baile para los trabajadores de la ASARCO. El sindicato repartía boletos para el acceso al festival y con ellos podían entrar familias enteras: "Había un festival para las familias, contrataban cantantes, cómicos, grupos y presentaban muchos números. Era ahí en el teatro Alarcón [teatro ubicado en el centro de San Luis Potosí, propiedad de la sección 5 del SITMMSRM]. Era para trabajadores pero como mucha gente no iba pues regalaba los boletos y todos terminábamos ahí en la fiesta".¹

Aunque se trataba de una celebración organizada para los trabajadores de la empresa, la celebración del "día del minero" tenía un carácter comunitario, era un acontecimiento esperado y comentado en el pueblo. Todo el que quería encontraba la manera de conseguir pases para asistir al festival, pero no ocurría lo mismo con la cena-baile cuyo número de asistentes era controlado. A pesar del sentido comunitario que tenía este festejo, el control del sindicato y el espacio donde era celebrado, le imprimían un dejo de elitismo. Las familias de los "no trabajadores" de la ASARCO ocupaban una posición marginal en todos estos festejos.

Durante el periodo de operación de la ASARCO, en Cerro de San Pedro el sindicato organizaba un festejo centrado en celebraciones religiosas de acción de gracias. San Nicolás de Tolentino era el santo patrón de los mineros en este lugar, era

¹ Entrevista, ANP (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

venerado en el templo cercano a la escuela Artículo 123. Después del cierre de la ASARCO en 1948 los gambusinos continuaron organizando la fiesta de los mineros. La siguiente narración corresponde a la década de 1950 y refleja el sentido gremial de la celebración:

El 10 de septiembre era fiesta de San Nicolás, fiesta de los mineros. Adornaban la iglesia como la de San Pedro. Sacaban a San Nicolás el 1º de septiembre y lo traían a la iglesia de San Pedro y duraba todos esos días allá. Había veces que había misa de tres padres. Había fiesta, música y procesión en la tarde, pero la procesión en la tarde era de todos los niños vestidos de mineros: casco, lámpara, costal, embarrados de tierra de minero y entraba la procesión en la tarde a la iglesia. Luego el rosario, si había pa' pólvora, pólvora, y si no, pos ahí se acababa toda la bronca; pero hasta eso los mineros si ponían su pólvora. Luego ya llevaban a San Nicolás de regreso a su templo como a los diez, quince días. Eso sí, una tronadera de cohetes, bombas de dinamita, repique de campanas.²

Esta festividad gremial se celebraba desde tiempos muy remotos, tenía como finalidad agradecer a la divinidad por la protección a los mineros y celebrar las cualidades masculinas de valor y fuerza necesarias para la actividad extractiva.³ Si bien el carácter de la celebración era festivo, estaba centrado en la petición de protección divina ante una realidad inexorable: los accidentes y las enfermedades mineras.

La precariedad del trabajo minero

La precariedad de condiciones para el trabajo minero y la naturaleza misma de la actividad eran causas de constantes percances en las minas y fundidoras. Los registros documentales y los testimonios orales coinciden en señalar la cotidianidad de los accidentes:

Aquí eso era cosa de todos los días. Todo el tiempo estaba uno oyendo de eso. Cuando uno no salía quemado, a otro que ya lo había aplastado un furgón, un mutilado o que a otro ya se lo habían llevado al hospital central... A los que no estaban muy graves los atendían aquí mismo en el hospital de la compañía y ahí duraban internados. A

² Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

³ El informe antes citado del presbítero Juan José Leonel del Vivero describía esta celebración en 1760. La procesión de niños ataviados como mineros se realizaba desde entonces al igual que las misas. Véase Mazín (1986).

los que estaban muy malos, los que salían quemados en los hornos y todo eso, se los llevaban aquí al hospital central. A otros... pues al Saucito [nombre del panteón municipal] [risas].⁴

En Cerro de San Pedro los accidentes ocurrían en la actividad extractiva industrial de la ASARCO y continuaron ocurriendo después de 1948 mientras los mineros trabajaban por su cuenta como gambusinos. Ángela Rodríguez nació en Cerro de San Pedro en 1937 y ha vivido ahí toda su vida, sus hijos trabajaron como gambusinos entre las décadas de 1950 y 1970; ella narra el accidente acontecido a su hijo:

Un hijo mío murió en la mina[...], entraron al peligro de lo que dejó la mina, porque trabajaba con su suegro, él le daba trabajo. Prendieron la dinamita para romper, salieron y dejaron la dinamita prendida y regresaron al día siguiente. Pero quedaron unas piedras sueltas encampanadas en lo alto, mi hijo las movió con un palo pa' que se acabaran de caer porque así eran un peligro, él las movió y corrió pa'l otro lado. Pero donde se vino cayendo una piedra grandota que estaba del otro lado y esa le cayó... Yo ya no lo pude ver, no dejaban, dicen que no quedó nada, era una piedra grande, tan alta como este cuarto la que le cayó encima... nada quedó...⁵

El panorama que describen los testimonios orales coincide con lo que reflejan las estadísticas oficiales. El cuadro siguiente muestra el amplio porcentaje que los accidentes de la minería ocupaban con respecto a los registrados a nivel nacional.

No. 22 Cuadro de víctimas de accidentes de trabajo en minería y metalurgia (1939, 1940, 1948, 1953 y 1958)

Trabajadores víctimas de accidentes	1939	1940	1948	1953	1958
No. nacional total	35,398	29,350	38,226	40,079	45,278
En minas	13,043 (37%)	10,005 (34%)	4,123 (11%)	4,580 (11%)	4,307 (10%)
En metalurgia y productos mecánicos manufacturados	1,952 (6%)	1,493 (5%)	1,941 (5%)	805 (2%)	1,497 (3%)

Fuente: René Medina Esquivel, elaborado a partir de datos de los anuarios estadísticos. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 501-502 y *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1958-59*, p. 429.

⁴ Entrevista, Agustín Rodríguez López (H-Morales, S. L. P., 1935), alumno de la EA123 de Morales (1942-1948), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

⁵ Entrevista, ARM (M-CSP, 1937), no asistió a la escuela, su padre fue comerciante, esposa y madre de gambusinos, por René Medina Esquivel, febrero 2008 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

En el México de la década de 1930 los riesgos de accidentes y enfermedades en la minería eran una realidad innegable. El manejo de hornos y materiales a altas temperaturas, la emisión de gases tóxicos y las precarias condiciones de seguridad eran elementos que acrecentaban los riesgos de trabajo en las fundiciones. Los derrumbes, el manejo de explosivos y la inhalación de polvos y gases nocivos eran peligros cotidianos en el interior de las minas. Los accidentes en todas partes del mundo eran noticias cotidianas en los encabezados del único periódico potosino que circulaba durante el periodo de estudio: “Catástrofe minera en que mueren ocho franceses. Explosiones en una mina de carbón de Roselle. París, Francia”.⁶ El cuadro anterior sintetiza estadísticas oficiales de accidentes mineros, evidencia la enorme frecuencia de éstos en 1939; aunque muestra una considerable disminución en las décadas siguientes, las víctimas seguían contándose por miles en 1958. El aparentemente reducido número de accidentes en la industria metalúrgica era en realidad una cifra elevada, ya que esta industria ocupaba un pueble de trabajadores bastante menor al requerido en la extracción. Según los registros estadísticos, en 1939 había 79,978 trabajadores mineros mientras que la metalurgia empleaba a 4,887. El porcentaje de trabajadores accidentados de ese año era de 16.3% en las minas y 40% en la metalurgia.⁷

⁶ *El Heraldo* de San Luis, 11 de enero de 1948, p. 1

⁷ En 1939 el número nacional de trabajadores registrado era de 605433. Había 79978 trabajadores mineros y 4887 trabajadores de la metalurgia. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 380-381 y 501.

No. 23 Cuadro de incapacidades y muertes a consecuencia de accidentes en la minería, 1939-1940

		1939	1940
Total* de accidentes		35,398	29,350
	Minas	4,906	SD
	Metalurgia	1,954	SD
Total* de incapacidades temporales		34,655	29,005
	Minas	12,705	9,881
	Metalurgia	1,910	1,468
Total* de incapacidades permanentes		209	169
	Minas	92	55
	Metalurgia	29	18
Total* de muertes		196	92
	Minas	122	45
	Metalurgia	5	4
* Totales nacionales en todas las actividades laborales			

Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de los datos estadísticos del trabajo. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 501-502

Los accidentes de trabajo de la minería ocupaban un alto porcentaje del total nacional registrado, en 1939 fue del 43% y en 1940, del 39%. El cuadro anterior muestra las cifras de consecuencias de los accidentes mineros de 1939 y 1940, las muertes y las incapacidades permanentes derivadas de éstos también ocupaban un alto porcentaje del total nacional. Si bien el panorama de los accidentes era bastante adverso para los trabajadores de minas y fundidoras, las enfermedades de trabajo lo eran aún más para quienes trabajaban al interior de las minas. En 1939, 2,274 trabajadores de las minas mexicanas (3% del total) fueron diagnosticados con enfermedades profesionales, a 1,834 de ellos se les declaró incapacidad permanente. El cuadro siguiente da cuenta de las consecuencias de las enfermedades de los mineros, anualmente cientos de ellos morían o quedaban inhabilitados para el trabajo. El peligro de la actividad al interior de las minas no sólo era la posibilidad de un

accidente. Los mineros tenían la certeza de que enfermarían y morirían a causa de enfermedades respiratorias, lo cual era cierto en gran medida.

No. 24 Cuadro de incapacidades y muertes derivadas de enfermedades por trabajo en minas, 1939-1940

		1939	1940
Total* de enfermedades profesionales		2417	2165
	Minas	2274	1900
Total de incapacidades temporales		50	152
	Minas	28	68
Total* de incapacidades permanentes		1834	1659
	Minas	1765	1534
Total* de muertes		390	262
	Minas	360	216
* Totales nacionales en todas las actividades laborales			

Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de los datos estadísticos del trabajo. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 550-561.

La silicosis era “la enfermedad de los mineros”, se generaba por la inhalación cotidiana de polvos y gases tóxicos. El cuadro siguiente muestra la frecuencia de esta enfermedad en los trabajadores de minas y las causas que la originaban, evidencia que la silicosis era una enfermedad generada por las características propias del trabajo en las minas: largas jornadas horadando las rocas, polución del aire, carencia de ventilación y elevadas temperaturas. Las estadísticas señalaban la “respiración de polvos nocivos” como causa principal de esta enfermedad. Los enfermos de silicosis eran conocidos en Cerro de San Pedro con el mote de “cascados”, ya no eran admitidos para trabajar en las empresas mineras puesto que no aprobaban los exámenes médicos de ingreso.

Había muchos cascados, cascados eran los que siempre andaban todo el día a tose y tose, esos eran los que estaban ya cascados, cascaloteados a veces dice uno, eran los que ya tenían los síntomas de la silicosis en los pulmones y ya empezaban a verse cadavéricos ya no caminaban mucho tramo porque se ahogaban de lo mismo que se les venía, o sea que ya estaban muy mal; ya eran unas personas muy golpeadas por la minas... pos casi por la mina. [...] Yo no tengo

noticias de que hayan indemnizado a nadie [...] Todos los que quedaron, se murieron, quedaron aquí ya muy afectados, jóvenes y murieron, no duraron mucho tiempo.⁸

Hombres en estas circunstancias se veían obligados a trabajar en actividades tradicionales alternas como el tallado de lechuguilla, los que podían regresaban al trabajo de buscones en las minas o los terreros que abundaban en los centros mineros.

No. 25 Cuadro de enfermos de silicosis y por respiración de polvos nocivos, 1939-1940

	1939	1940
Total* de enfermos de silicosis	2185	1816
Enfermos de silicosis trabajadores de minas	2103	1794
Total* de enfermos a causa de la respiración de polvos nocivos	2271	1924
Enfermos a causas de la respiración de polvos nocivos en minas	2204	1845
* Totales nacionales en todas las actividades laborales		

Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de los datos estadísticos del trabajo. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*, pp. 550-561.

5.2 Anhelos de mejores condiciones de vida través de la escuela

A mediados de la década de 1950 el número de accidentes y enfermedades profesionales de la minería seguía siendo elevado a pesar de haber disminuido en términos generales. Entre 1939 y 1956 los accidentes en minas se redujeron en un 52%, pasaron de 13,043 a 6,280. Los accidentes de la metalurgia habían registrado una disminución del 48%, en 1939 se reportaron 1,952 accidentes y en 1956 el reporte fue de 1,212. En 1956 la silicosis seguía siendo el azote de los trabajadores de minas. Las estadísticas reportaban 3,306 víctimas de enfermedades profesionales, 1,574 de ellas fueron diagnosticadas con silicosis;⁹ registraban 67,613 trabajadores de minas,

⁸ Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

⁹ En 1956 las estadísticas reportaban 1,000,462 trabajadores. Había 67,613 trabajadores de minas. 44,832 trabajadores fueron víctimas de accidentes, 6,280 eran trabajadores de minas (5,250 incapacidades temporales, 18 incapacidad permanente y 66 muertes) y 1,212 de la metalurgia (922 incapacidades temporales y 3 muertes). 3,306 trabajadores fueron víctimas de enfermedades profesionales, 1,574 de

9.3% de ellos fueron víctimas de accidentes. Los decesos por accidentes sí mostraban una disminución considerable, o por lo menos sus estadísticas, en 1956 se contaban en 3 muertes en la metalurgia y 66 en las minas. Las expectativas de vida y salud de los trabajadores mineros no eran favorables hacia el final del periodo de estudio. Las noticias cotidianas de muertes y enfermedades de los trabajadores y el surgimiento de nuevas alternativas de inserción laboral hicieron surgir en el gremio anhelos de mejores expectativas laborales para los mineros y sus hijos fuera de las actividades mineras.

Representaciones de los anhelos de un minero

El trabajo minero era el vínculo de identidad de la gente en Morales y Cerro de San Pedro. Pero las adversas condiciones laborales de este gremio generaron paulatinamente anhelos de prosperidad que implicaban dejar el trabajo minero.¹⁰ Si bien el trabajo crea vínculos y genera identidades, las constantes amenazas a la seguridad y la salud eran un futuro no deseado por los mineros para sí y, mucho menos, para sus hijos. Los temores más profundos de los hombres que se dedican a esta actividad están latentes en los testimonios orales. En la leyenda de *Beto el minero*, perteneciente a la tradición oral de Cerro de San Pedro, están expresados: aspectos de la vida en el trabajo minero, representaciones de masculinidad, así como temores y anhelos compartidos por las comunidades mineras.

Beto el minero.¹¹

La vida en aquellos años en Cerro de San Pedro era muy activa, las minas trabajaban aceptablemente, por lo que el dinero circulaba bastante y el comercio era también bonancible.

Nuestro protagonista se llamaba Beto y vivía con su familia, al igual que muchas otras, en una de las abundantes cuevas que en las faldas de los cerros eran adaptadas como viviendas. Beto frisaba en

ellas fueron diagnosticadas con silicosis. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1957*, pp. 435-441, 497-506.

¹⁰ Ada Marina Lara identifica también estos anhelos en el discurso de los mineros cooperativistas de la ciudad de Guanajuato. Ada Marina Lara Meza, "Voces al interior de la tierra: Mineros cooperativistas" en *Guanajuato, voces de su historia*, No. 5, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2004.

¹¹ Esta leyenda pertenece a la tradición oral de Cerro de San Pedro. Aquí reproduzco la versión de Arcadio Castro Escalante (2003, 99-101).

sus 35 años, fuerte y musculoso, ya que de otra manera no hubiera podido efectuar su pesado trabajo de barretero, se encargaba de horadar las entrañas de la tierra en busca de yacimientos de oro o plata.

Como suele suceder en todas las minas del mundo, de vez en cuando se producen accidentes, ya sea por derrumbes, incendios u otras causas, lo cierto es que, cuando en la mina donde laboraba Beto se producía uno, inmediatamente todos los trabajadores estuvieran o no en servicio, acudían en auxilio.

Cuando el accidente sucedía en altas horas de la noche, no faltaba quien, sobre todo su vecino, de nombre Rosalío, se hacía presente en la puerta de su vivienda tocando fuertemente y diciendo "Beto nos necesitan", mientras en el exterior los silbatos de la mina ululaban intermitentemente, esto causaba mucha preocupación en los habitantes, ya que con toda seguridad algún familiar podría haber sufrido un fatal accidente.

En breves instantes Beto se vestía, tomaba sus utensilios de trabajo y en un santiamén estaba listo, por lo que junto con su compañero de trabajo emprendían prestos la marcha hacia la mina. Hemos de decir que Beto por su trabajo habitual tenía acertado conocimiento de las minas y era muy eficaz en labores de salvamento.

Ahora bien, su vecino Rosalío en varias ocasiones le había dicho que ya estaba cansado del trabajo de minero, que además de lo peligroso, era muy pesado. Un día por la tarde, Rosalío muy alegre, muy contento le comunicó que todo estaba ya arreglado, que esa noche sería su último día de trabajo, ya su separación correría a partir del día siguiente, por lo que se iría a radicar a San Luis Potosí.

Aquella noche, más bien de madrugada Beto dormía apaciblemente, de repente tocan su puerta y oye de su amigo las palabras ya conocidas en casos de accidente "Beto, nos necesitan". Al momento estuvo listo, sin embargo se le hizo raro que Rosalío no lo estuviera esperando, tal vez se impacientó y se fue, así pensó Beto, por otra parte no se percató de que no sonaran los silbatos de la mina como era usual.

Una vez que Beto llegó a la mina se dio cuenta que todo transcurría con relativa tranquilidad, por lo que todo extrañado preguntó "dónde fue el accidente". Allá en el tiro número 6, le respondieron, una piedra pegó en la cabeza de Rosalío y gravemente herido fue transportado al hospital donde acaba de fallecer. No es posible, si hace unos instantes me acaba de avisar en mi casa del accidente. No, le respondieron, el suceso acaeció hace como una hora.

Beto todo confundido se dirigió al hospital, donde efectivamente yacía el cuerpo de su amigo. Hace como una hora lo trajeron, le dicen, venía gravemente herido, hace rato falleció. Nuestro protagonista retornó a su casa sin dar crédito a lo que había sucedido, juraba y perjuraba que era la voz de Rosalío la que había escuchado.

La historia no acaba ahí. Tiempo después, algunas veces Beto se despertaba por las noches, más bien de madrugada, cuando oía la voz de Rosalío que le decía “Beto, nos necesitan”. Cansado de esto, nuestro protagonista se mudó a San Luis Potosí donde jamás volvió a oír esa expresión.

Muchos años después falleció víctima de complicaciones causadas por la enfermedad de los mineros, silicosis.

Ahora bien, se cree que fue una manera como Rosalío advirtió a Beto el peligro en que se encontraba, ya que días después de su cambio de residencia, hubo una terrorífica explosión, precisamente en el tiro y turno en que laboraba y que causó muchas muertes.

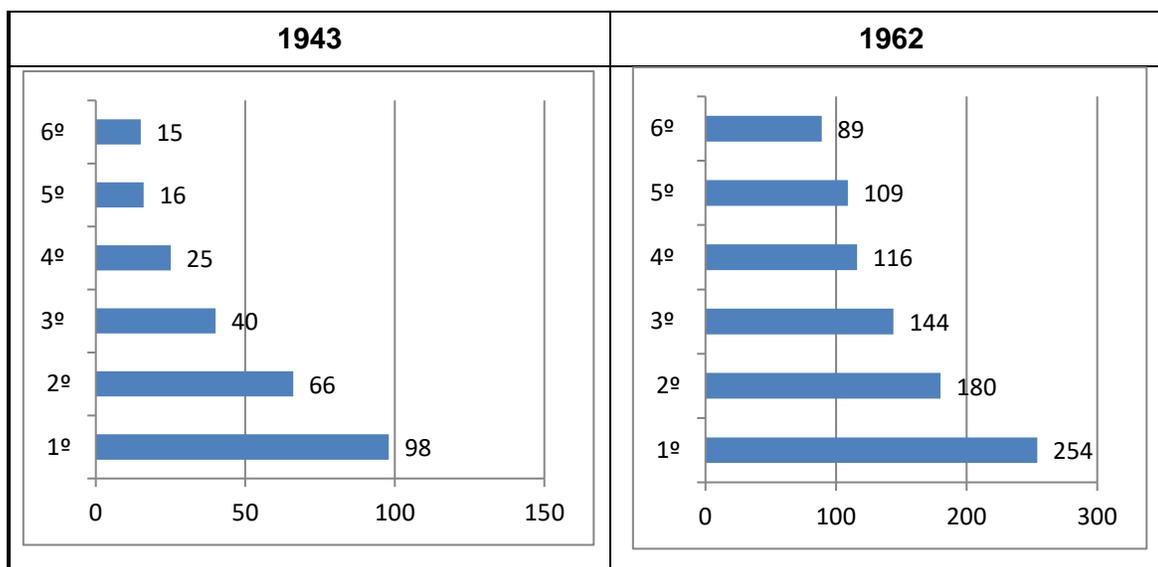
La leyenda de Beto el minero captura una serie de representaciones en torno de la figura del minero y revela temores y anhelos de quienes realizaban esa actividad. Las representaciones de masculinidad atribuían a los mineros las cualidades de fortaleza y valentía, por esa razón sus legítimos temores a los accidentes, la enfermedad y la muerte se revelan a través de fuerzas sobrenaturales. Ambos protagonistas del relato eran mineros jóvenes, valientes, arrojados y fuertes, pero tenían el deseo de dejar la actividad minera de Cerro de San Pedro para radicar en San Luis Potosí y dedicarse a otras actividades. Aunque Beto cumplió la aspiración de dejar de ser minero, murió a causa de la silicosis, lo que revela la enfermedad como consecuencia inevitable del trabajo al interior de las minas. Los datos anteriormente citados confirman que estos temores no eran una fantasía del gremio, sino una realidad del trabajo extractivo y de fundición. Muchos trabajadores se aceptaban la enfermedad y los riesgos de accidentes debido a la imposibilidad de realizar otras actividades laborales, pero aspiraban a mejores formas de vida para sus hijos. En la década de 1950, las escuelas consolidaron como un medio para hacer realidad esas aspiraciones.

La escuela como alternativa para el mejoramiento social

Desde la fundación de las escuelas Artículo 123 la creciente demanda de matrícula y la asistencia media daban muestra del interés de las familias en la escolarización de los hijos y, más tardíamente, de las hijas. Como se analizó en el capítulo 4, en 1943 la asistencia media de las escuelas Artículo 123 era de 81% en Cerro de San Pedro y 87% en Morales, se encontraba por encima de los promedios nacional del 75% y

estatal del 72%.¹² Las circunstancias que se vivieron en ambas localidades durante la década de 1950 fueron muy diferentes pero en ambas se puede identificar el interés de las familias, no sólo en la escolarización, sino en que hijos e hijas cursaran los grados superiores de la primaria. Los gráficos siguientes hacen un comparativo de la distribución de la matrícula en los grados de la primaria entre 1943 y 1962. En este año la escuela federal Benito Juárez de Cerro de San Pedro contaba con los grados de 1º a 3º pero la maestra impartía extraoficialmente los grados superiores. Las familias estaban interesadas en que sus hijos cursaran la primaria superior y esperaban que la escuela continuara funcionando mientras la matrícula y la asistencia media lo justificaran. En ambos casos la amplia base de la pirámide que caracterizaba a la matrícula había disminuido. En 1943, en la escuela de Morales la población escolar del sexto grado era el 19% de la matrícula de primero, en 1962 la matrícula del sexto grado había aumentado al 35% de la existente en primero.

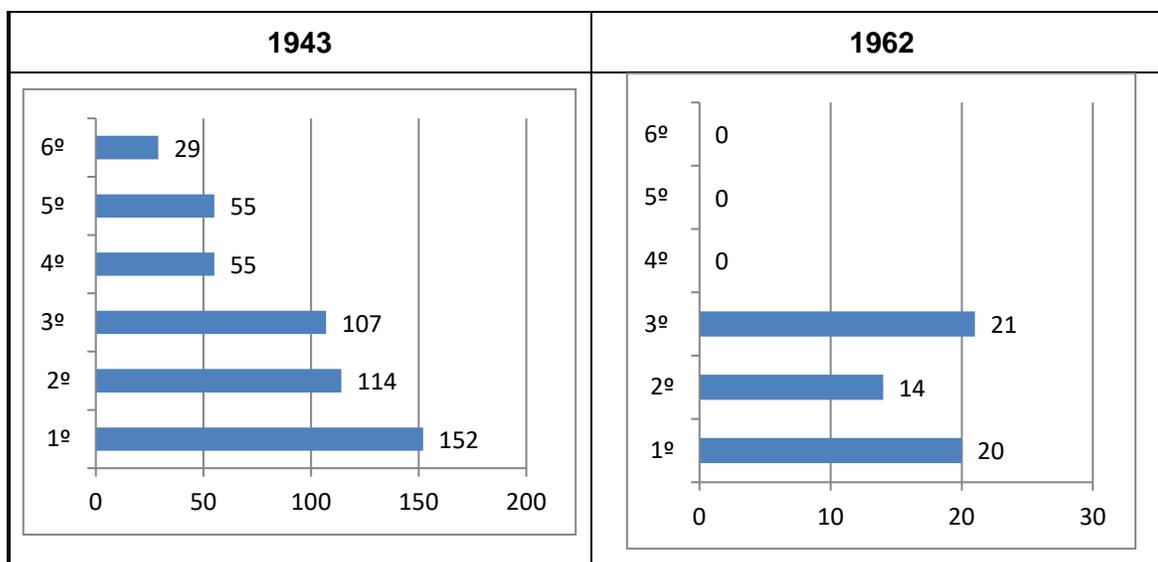
No. 26 Gráficas de distribución de la matrícula de la escuela Artículo 123 "Asarco" de Morales en 1943 y 1962



Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de los datos de expedientes escolares. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 94; C70, E7, p. 48 C68, E2, p. 6. ERSLP, C6, E12, pp.11 y 12.

¹² En 1943 se registraba una matrícula nacional de 1,002,741 alumnos con una asistencia media de 751,802; en el estado de San Luis Potosí la matrícula era de 35,953 y la asistencia media, de 25,953. INEGI, *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1943-1945*, pp. 259-260, 288-289.

No. 27 Gráficas de distribución de la matrícula en las escuelas Artículo 123 Centenario, 1943; y la escuela Federal Benito, 1962



Fuente: René Medina Esquivel elaborado a partir de los datos de expedientes escolares. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E14, p. 94; C70, E7, p. 48 C68, E2, p. 6. ERSLP, C6, E12, pp.11 y 12.

Aunque perduraban prácticas y concepciones tradicionales, la escolarización mejoró las alternativas laborales para mujeres y hombres. Las unidades domésticas seguían ejerciendo actividades productivas. La crianza de aves de corral y cerdos se llevaba a cabo prácticamente en todas las unidades domésticas durante todo el periodo de estudio: “En cada casa, en su corralito, cada quien tenía 10, 15 gallinas y su cochinito, era como una alcancía que luego sacaba a la gente de apuros”.¹³ Los alumnos varones de las escuelas Artículo 123 consideraban el trabajo en la ASARCO como la alternativa “natural” de empleo para ellos, tenían grandes posibilidades de ubicarse en “buenos trabajos” cuando habían terminado la primaria; Agustín Rodríguez terminó su primaria hacia 1950, él refiere que: “Yo sí pude seguir estudiando, pero como me ofrecieron el trabajo aquí en la planta, pues ya mejor me quedé aquí a trabajar”.¹⁴ Muchas familias realizaban esfuerzos para enviar a sus hijos varones a estudiar carreras después de la primaria, otorgaban reconocimiento y prestigio a

¹³ Entrevista, ANP (1934), alumno de la EA123 de Morales y trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

¹⁴ Entrevista, ARL (H-Morales, S. L. P., 1935), alumno de la EA123 de Morales (1942-1948), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

quienes terminaban estudios y se convertían en profesionistas, pero no tenían la misma disposición hacia las mujeres. Tradicionalmente ellas tenían como principal alternativa laboral el empleo doméstico. Pero los testimonios orales expresan los deseos que ellas albergaban de ampliar esos horizontes. Sin duda estas aspiraciones contribuyeron al paulatino aumento del número de mujeres en los grados superiores de la primaria. En el gráfico siguiente se puede apreciar que, en Morales, el número de alumnas que terminaba la primaria creció considerablemente durante la década de 1950, hasta igualarse o superar el número de varones.

No. 28 Cuadro de número de alumnos egresados de 6º Grado en la escuela Artículo 123 de Morales por género, 1943, 1949-1954

Generación	Director	Hombres	Mujeres	Total
1943	Guadalupe Ulíbarri González	23	6	29
1949	José Covarrubias Murillo	29	12	41
1950	Consuelo Gutiérrez de Sánchez	26	11	37
1951	Eva Cabrera de Alanís	17	18	35
1952	Eva Cabrera de Alanís	16	19	35
1953	Eva Cabrera de Alanís	28	27	55
1954	Eva Cabrera de Alanís	24	24	48

Fuente: René Medina Esquivel. Elaborado a partir de los registros escolares de la escuela Artículo 123 Asarco de Morales

Los anhelos femeninos de participación en la economía y la sociedad no sólo se perciben en los datos, se hacen explícitos en los testimonios de mujeres que terminaron su primaria en la década de 1950:

Yo después de que salí de sexto yo quería estudiar para maestra pero como éramos muchos hijos, éramos diez, pues mi papá no libraba a pagarme el estudio pero yo quería ser maestra y no se pudo.¹⁵

¹⁵ Entrevista, MRG (M-Morales, S. L. P., 1944), alumna de la EA123 de Morales (1951-1958), hija y esposa de trabajadores de la ASARCO, por René Medina Esquivel, diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

Pues era mi ilusión seguir estudiando, pero desgraciadamente no se podía estudiar porque yo, nada más contábamos con mi mamá, no teníamos papá, no se podía. Me dediqué a la casa al trabajo de la casa nada más.¹⁶

Terminé el sexto año y yo quería seguir estudiando, quería ser licenciada, pero pues no se me hizo.¹⁷

Sin embargo, las posiciones llegaban a ser encontradas dentro de las mismas familias pero en general los padres eran reticentes a apoyar los estudios de las hijas después de la primaria, consideraban el estudio de profesiones como un desperdicio de recursos y una transgresión al rol social de la mujer. A pesar de la opinión de los padres, las mujeres egresadas de la primaria tenían expectativas, muchas de ellas deseaban seguir estudiando. Paulatinamente, las familias se interesaron cada vez más en la educación de sus hijas, pues dependían en buena medida de los ingresos que ellas aportaban. Las mujeres escolarizadas tenían acceso a mejores trabajos, poco a poco pasaban de laborar como empleadas domésticas a otras labores como empleadas en negocios, trabajadoras de gobierno, auxiliares administrativas, etc. El certificado de primaria les abría las puertas de mejores alternativas laborales y a la posibilidad de seguir estudiando alguna carrera para llegar a ser secretarías, maestras, enfermeras, etc.

5.3 Nuevos tiempos y nuevos protagonistas

Las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales mantuvieron su papel protagónico y su trayectoria de éxito en las comunidades mineras hasta la fundación de escuelas federales para los “hijos de no trabajadores”. Como ha quedado establecido en las evidencias antes presentadas, durante el periodo de estudio la matrícula de ambas escuelas fue creciente; los sindicatos, las familias y los trabajadores pugnaron siempre por el aumento de la matrícula; la estructura piramidal de las escuelas

¹⁶ Entrevista, CPB (M-Morales, S. L. P., 1938), alumna de la EA123 de Morales (1945-1952), por René Medina Esquivel, noviembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

¹⁷ Entrevista, MAAL (M-Morales, S. L. P., 1947), alumna de la EA123 de Morales (1944-1951), hija de trabajador de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

ensanchó paulatinamente sus cifras en los grados superiores de la primaria; y la proporción de niñas creció en todos los grados escolares. Este conjunto de características se mantuvo en ambas escuelas hasta comienzos de la década de 1950. Sin embargo, el viejo conflicto entre la SEP y la ASARCO, a causa de la asistencia de “hijos de no trabajadores” a las escuelas Artículo 123, concluyó de formas muy diferentes en cada centro minero.

La escuela Artículo 123 de Morales mantuvo su papel protagónico hasta comienzos de la década de 1960, cuando pasó a ocupar un lugar marginal, puesto que una nueva escuela federal atendió al sector más numeroso de la población, los “hijos de no trabajadores”. Morales dejó de ser una localidad independiente ya que fue incorporada a la zona urbana de San Luis Potosí. La escuela Artículo 123 Cerro de San Pedro fue clausurada en 1950 a consecuencia del cierre “temporal” de las actividades extractivas de la ASARCO, pero la escuela federal Benito Juárez dio continuidad a la tradición escolar de prestigio y protagonismo hasta su debacle a comienzos de la década de 1960. Los acontecimientos de clausura de la escuela Artículo 123 Centenario se ubican dentro del periodo que Sariego llama “defensa del proyecto de enclave” por parte de las grandes trasnacionales entre 1940 y 1950 (Sariego et al. 1988: 230-234). Los empresarios mineros emprendieron un nuevo proceso de recuperación de espacios de control de las políticas laborales, económicas y tributarias. La coyuntura de la segunda guerra mundial, la política de unidad nacional de Ávila Camacho y el llamamiento del líder de la CTM, Fidel Velázquez, a renunciar al “sagrado derecho a la huelga”¹⁸ fueron factores que contribuyeron para que los empresarios mineros emprendieran esta contraofensiva.

El cierre de las actividades industriales de la ASARCO en Cerro de San Pedro, 1948

En 1948 el conflicto laboral de Cerro de San Pedro tuvo como marco las negociaciones de aumento salarial. En enero de este año la empresa se negó a negociar conjuntamente con las secciones 5, 6 y 7 del SITMMSRM.¹⁹ El comité ejecutivo de la

¹⁸ *El Herald* de San Luis, 27 de mayo de 1942, p. 1

¹⁹ La sección 5 corresponde a la Compañía Minera y Ácidos ASARCO, S. A. (Fundación de Morales); la sección 6, Compañía Minera ASARCO, S. A. Unidad Charcas; la sección 7, a la Metalúrgica Mexicana y Asarco, S. A. (Cerro de San Pedro).

sección 7 realizó individualmente sus negociaciones con los representantes de la compañía pero éstos abandonaron las pláticas. El sindicato recurrió a las autoridades del trabajo como parte conciliadora pero, ante la falta de acuerdos, procedió a preparar un emplazamiento a huelga: “También en el cercano mineral de Cerro de San Pedro hay barruntos de huelga. Los trabajadores piden salario de mínimo de diez pesos pero la empresa no accede. Ayer quedaron suspendidas la pláticas y no será sino en México donde se siga discutiendo.”²⁰. La ASARCO se encontraba también en negociaciones con las secciones 5 y 6 del sindicato sin llegar a acuerdos con ninguna de ellas “Los minerales de Charcas y San Pedro y la Fundición de Morales en esta ciudad, son emplazados a huelga. El Sindicato minero hizo el emplazamiento en los términos de ley ante las autoridades del trabajo en México, ayer”²¹. El 22 de febrero se hizo el emplazamiento para el lunes 22 de marzo. Sin embargo, un incendio en las minas de Cerro de San Pedro cambió por completo las circunstancias en que se desarrollaba el conflicto laboral.

Las circunstancias en que la compañía ASARCO cerró sus operaciones en Cerro de San Pedro, dejaron una estela de dudas y suspicacias. Según la empresa “esta mina fue cerrada como resultado de una serie de incendios subterráneos que ardieron fuera de control, por lo cual el gobierno mexicano otorgó el permiso para su cierre por causas de fuerza mayor”.²² La ASARCO denunció diligentemente y con vehemencia conatos de incendio acontecidos anteriormente, pero en 1948 actuó con un sospechoso sigilo ante el incendio de las minas.²³ Estas circunstancias evidencian que la empresa tenía interés en que el siniestro se propagara, a fin de minimizar su responsabilidad laboral por el cierre de ese centro de trabajo.

Estalló un incendio en el Mineral de San Pedro que tiene en peligro y paralizado a este fundo. Inexplicablemente mantuvo eso en secreto la

²⁰ *El Heraldo* de San Luis, 14 de febrero de 1948, pp. 1 y 2.

²¹ *El Heraldo* de San Luis, 22 de febrero de 1948, p. 1.

²² Hoffman (1954: 27). Mi traducción.

²³ El 14 de marzo de 1942 la ASARCO hizo llegar al presidente Ávila Camacho un cablegrama en que daba noticia de tres incendios ocurridos los días 10 y 11 anteriores, refería los acontecimientos como actos intencionales producto de sabotaje. El 16 de marzo, el presidente turnó el caso a las secretarías de la Economía Nacional, del Trabajo y Previsión Social y de la Defensa Nacional. El 18 de marzo, la presidencia emitió una respuesta a la compañía minera. Las mencionadas secretarías habían realizado sendas inspecciones en el lugar y habían informado al ejecutivo de las medidas tomadas. En cuanto al manejo y presencia de explosivos, el comandante de la 12ª Zona Militar, general Lorenzo Muñoz Merino, informó que tomó “Medidas eficaces fin no vuelva a repetirse otro caso”. En menos de una semana la Presidencia había respondido a las exigencias de garantías de seguridad para el trabajo de la empresa. AGN, MAC Vol. 561.2, Exp. 3.

empresa minera. Todo el trabajo se ha paralizado para evitar así serios percances. El incendio se descubrió el día 18 de marzo. Treinta hombres se juegan la vida por dominar las llamas.²⁴

La ASARCO actuó en contra de la lógica que había seguido anteriormente, ya que mantuvo en secreto el incendio de 1948 y permitió que se propagara. Los hechos ocurrieron durante la semana santa de ese año, el domingo 21 de marzo, domingo de ramos, Los vecinos de Cerro de San Pedro comentaban el hecho como un rumor, pero la compañía no dio parte a las autoridades. Cuando la prensa dio la noticia del siniestro, el incendio llevaba ya 17 días consumiendo las minas.

Tanto en la memoria colectiva como en la documentación que se generó en torno de esta situación, se evidencia la sospechosa actuación de la minera ASARCO ante el incendio que la libró de las responsabilidades económicas que implicaba cerrar sus actividades de extracción en Cerro de San Pedro. Los testimonios orales ponen de manifiesto que el común de las personas guardó en la memoria registro del incendio y sus sospechosas circunstancias:

Los trabajadores ocuparon, o más bien exigieron que querían aumento, la compañía no les quiso aumentar nada. Ora nada menos del domingo, me dijo un señor, dice: *Aquí quemaron la mina un sábado de gloria*, así dijo él. Le dije: *Pos yo supe que la quemaron pero no supe que día*. Dice: *Un sábado de gloria la quemó la compañía ASARCO*.²⁵

Muchos trabajadores fueron testigos de actividades inusuales en las minas durante los días previos al incendio de las mismas:

Dicen que en los días anteriores al incendio la compañía estuvo trayendo porrones con ácido sulfúrico, ve tú a saber, y que los bajaban a la mina, que los iban bajando todos los días, todos los días, y que los fueron acomodando en el nivel 425 del tiro San Pedro y esos fueron los que usaron para incendiar las minas y llenarlas de gases.²⁶

Los testimonios y sospechas que surgieron en torno al incendio de las minas generaron también documentos de denuncia como el siguiente, que llegó hasta el despacho presidencial de Miguel Alemán Valdés:

²⁴ *El Herald* de San Luis, 4 de abril de 1948, pp. 1 y 7.

²⁵ Entrevista, SPV (M-1920), esposa de minero, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

²⁶ Entrevistas AMP (H-1943), hijo de minero, por René Medina Esquivel, enero-diciembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

Por otra parte, tenemos noticias de que las mismas Compañías provocaron el siniestro o, cuando menos, permitieron que se extendiera, por lo cual está indicada una investigación penal del asunto por si hubiere hechos delictuosos que sancionar.²⁷

Ante la contingencia del el incendio, la representación sindical de la sección 7 postergó el emplazamiento a huelga una y otra vez en espera de un dictamen técnico de las condiciones en que se encontraban las minas: “Se teme que el mineral de San Pedro, importante centro de trabajo, pare. Tras el incendio de las minas se hará un estudio especial”.²⁸

La compañía obtuvo un dictamen de la Secretaría de la Economía Nacional que estableció la existencia de un alto riesgo al interior de las minas, por lo cual “se suspendieron todas las labores en todo el interior de la mina, inclusive las de las cuadrillas de salvamento”.²⁹ El sindicato estableció el 17 de mayo como nueva fecha para el inicio de la huelga. Durante ese lapso de tiempo la ASARCO comenzó a gestionar el cierre de sus actividades por “causas de fuerza mayor y por tiempo indefinido”. La dirigencia sindical fijó el 21 de junio como nueva fecha para el inicio de la huelga y una representación de los trabajadores se trasladó a México para las negociaciones.

En el mes de mayo de 1948 el SITMMSRM celebró la Convención Minera en la ciudad de México. El sindicato nacional estableció su postura de lucha en contra del engaño que pretendía hacer la empresa “justificando actitud en fuerza mayor” y formó una comisión que solicitaría una entrevista con el presidente Ávila Camacho.

Concretamente solicitarán de usted [el presidente] que se designe ingeniero completamente imparcial que dictamine sobre la existencia incendio y que Secretaría Trabajo interviniera en forma eficaz para lograr reanudación trabajos o, en su caso para que indemnicen en forma justa y que Junta Federal de Conciliación se niegue autorizar cierre total empresa, aunque se otorgue fianza y que al parecer ya fue promovido por Compañía.³⁰

²⁷ AGN, MAV, Vol. C 302, Exp. 432/126. Memorándum del secretario general del SITMMSRM, Agustín Guzmán V., al presidente Manuel Ávila Camacho, México, D. F., 20 de mayo de 1948.

²⁸ *El Heraldo* de San Luis, 7 de abril de 1948, pp. 1 y 5.

²⁹ AGN, MAV, Vol. C 302, Exp. 432/126. Memorándum del secretario general del SITMMSRM, Agustín Guzmán V., al presidente Manuel Ávila Camacho, México, D. F., 20 de mayo de 1948.

³⁰ Cablegrama urgente de la Oficina de Comunicaciones de la Presidencia de la República al presidente Miguel Alemán, 21 de mayo de 1948. AGN, MAV, C. 302, Exp. 432/126-14063.

Contra todo lo antes declarado, los representantes sindicales aceptaron, sin mayor lucha y sin condiciones, los términos de un convenio propuesto por la empresa. La ASARCO obtuvo de la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje el permiso para suspender su actividad sin responsabilidad alguna.

De vuelta en el Mineral, los representantes de la sección 7 comunicaron a los trabajadores que, con fecha 29 de junio, se había firmado un convenio para que la compañía cerrara sus operaciones por causas de fuerza mayor y por tiempo indefinido. La empresa ofrecía reubicación a 175 de sus 680 trabajadores de planta. Los trabajadores que quedaban sin trabajo recibirían una gratificación de 30 días de salario.

Pos mira, cuando empezó la huelga lo que pasó fue que este, él platicaba [su padre] que a lo mejor estaban de acuerdo con los mismos de ahí que la quemaron [...] los grandes con algunos más o menos que trabajaban allí adentro, entonces era para no darles retiro [...]. A algunos le dieron retiro pero a otros les dieron reacomodo.³¹

El sindicato dio por terminada su gestión sin promover las indagatorias correspondientes por los actos de incendio y sabotaje en las minas. El fragmento siguiente del corrido del Mineral de Cerro de San Pedro, S. L. P. da cuenta de estos acontecimientos:

*El señor Tynan³² les dijo
voy a enfrentarme al problema
al gobierno me dirijo
aunque la mina se quema.*

*En México hay delegados
comiendo muy bien su pan
mientras los trabajadores
a la desgracia se van.*

*Prorrogas dijo el gobierno
por orden de mister Tynan
mientras sacaba la idea
para engañar con su plan.*

*Es muy triste mi relato
pero digo la verdad,
que entre un sindicato
un traidor siempre estará.³³*

Como lo expresa el texto del corrido, la generalidad de los trabajadores consideró este acuerdo como un acto de traición de los dirigentes sindicales quienes gestionaron la reubicación de los trabajadores más allegados a ellos, mientras que la mayoría de los

³¹ Entrevista, VAL (H-1948), su padre fue minero y presidente municipal, por René Medina Esquivel, noviembre-diciembre de 2010 en Portezuelo, Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

³² Martín F. Tynan, superintendente de la ASARCO en Cerro de San Pedro durante todo el periodo de estudio.

³³ Fragmento del corrido del Mineral de Cerro de San Pedro, S. L. P. Letra de Gregorio Mata. AMET. Colección particular del señor Armando Mendoza Ponce.

trabajadores se quedaba sin trabajo y sin derecho a indemnización en los términos de ley.

Desenlace de la escuela en Cerro de San Pedro

En 1948, la empresa ASARCO obtuvo el dictamen de cierre “por causas de fuerza mayor” en Cerro de San Pedro y de inmediato procedió a notificar la disminución en la matrícula de la escuela Artículo 123. Mientras que la asistencia promedio de “hijos de trabajadores” era de 222 a comienzos de 1948, disminuyó a 51 en septiembre del mismo año. Ante esas circunstancias, la SEP autorizó la reducción del número de maestros pagados por la empresa de 4 a 1.³⁴ Las escuelas siguieron trabajando como una sola escuela graduada, ya que la ASARCO mantuvo unos pocos trabajadores para dedicarlos a retirar su equipo del lugar. En septiembre de 1949 la ASARCO gestionó el cierre de la escuela Artículo 123 argumentando que el último año:

Sólo se conservó un reducido número de trabajadores para atender al desmantelamiento de la Unidad [...]. Actualmente, con motivo de que han salido de la Unidad de San Pedro algunos de los trabajadores que quedaron prestando sus servicios en el desmantelamiento de la Unidad, el número de niños en edad escolar, hijos de estos trabajadores sólo llega a 15.³⁵

Las gestiones para el cierre de la escuela Artículo 123 se prolongaron hasta noviembre de 1950, cuando la compañía obtuvo el dictamen de clausura y la liberación de sus obligaciones para con la escuela de Cerro de San Pedro.

Las escuelas Artículo 123 Centenario y federal Benito Juárez habían coexistido desde 1944 como una sola escuela graduada, por esa razón la escuela Benito Juárez mantuvo la tradición escolar y el papel protagónico después de la clausura de la escuela Centenario. La escuela federal trabajó con dos maestros y ocupó tanto el antiguo edificio municipal de la escuela Centenario como las tres aulas construidas por la ASARCO. Los testimonios orales señalan que durante la década de 1950, esta

³⁴ Oficio del representante legal de la compañía ASARCO dirigido al director de educación federal en el estado de San Luis Potosí, 9 de septiembre de 1948. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 117-121.

³⁵ Oficio del representante legal de la compañía ASARCO dirigido al director de educación federal en el estado de San Luis Potosí, 9 de septiembre de 1948. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C70, E7, pp. 117-121.

escuela continuó con una intensa labor apoyada por la comunidad minera, trabajaba con una matrícula promedio de 94 alumnos y organizaba las grandes fiestas escolares y cívicas que ocupaban un papel central en la comunidad. La apropiación de la escuela posee un aparente contrasentido en el caso de los años posteriores a 1948 en Cerro de San Pedro. Las familias que permanecieron en este lugar después del cierre de la ASARCO, habían logrado apropiarse de manera significativa de la escolarización de sus hijos. El interés de estas familias en la escolarización de sus hijos se manifestó con frecuencia en migrar a zonas urbanas “para que mis hijos pudieran estudiar”. La consecuencia local del cierre de la ASARCO fue un paulatino “despoblamiento escolar” entre 1948 y 1958, pero después de este año la matrícula de la escuela tuvo una caída mayor. En seguida analizo las causas e implicaciones de este proceso.

A comienzos de 1950 Cerro de San Pedro perdió el auge de su actividad económica, y había mermado su población a casi 700 habitantes e inició un proceso de deterioro de sus servicios públicos.³⁶ No obstante, la localidad mantuvo un relativo equilibrio demográfico durante la década de 1950.³⁷ Numerosas familias practicaban actividades económicas tradicionales y diversificadas, los agricultores y dueños de ganados continuaron ejerciendo esas labores, otros hombres y mujeres obtuvieron trabajos en San Luis Potosí y los gambusinos recuperaron espacios de trabajo, de tal forma que un nutrido grupo de mineros organizó una sociedad cooperativa en 1952.

Sin embargo, durante la primera mitad del siglo XX la cultura minera de los pobladores se había transformado. Las familias habían introducido nuevos elementos a sus formas de reproducción social; el saber minero se había fragmentado y nuevas aspiraciones y anhelos estaban presentes en ellas. Los padres aspiraban a mejores condiciones de vida para sus hijos, lejos de las precariedades del trabajo minero. La

³⁶ El 62% de los habitantes de Cerro de San Pedro emigró entre 1948 y 1950, pero tras esta oleada migratoria el número de habitantes se mantuvo estable durante una década. INEGI, *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist/ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>

³⁷ En 1947 el número de bautismos fue de 71, en 1948 fue de 63, mientras que en 1949 descendió a 29. El número de bautismos durante la década de 1950 se mantuvo alrededor de los 26, lo que refleja una situación de relativa estabilidad demográfica. La población decreció en un 30% entre 1950 y 1959. El promedio de matrimonios en la parroquia durante el tiempo que la ASARCO trabajó en el Mineral (1923-1948) fue de 41 nupcias anuales, entre 1948 y 1959 el promedio fue de 36, durante la década de 1960 esta cifra descendió a 26, pero fue hasta la década de 1970 cuando el número de matrimonios en la parroquia llegó a estar por debajo de una veintena anual. Archivo Parroquial de Cerro de San Pedro, Libros de Matrimonios, Libros 16-18.

mayoría de las familias de Cerro de San Pedro se había apropiado de la educación como una importante estrategia de inserción laboral y como fuente de prestigio social, consideraba a los servicios urbanos y la medicina moderna como elementos imprescindibles en sus formas cotidianas de vida. Después de 1948, la disponibilidad de servicios de salud, de transporte, de educación y, sobre todo, los hidráulicos condicionaron la viabilidad de Cerro de San Pedro como centro de población. A pesar del cierre de la ASARCO, numerosas familias permanecieron en el lugar mientras existieron las condiciones mínimas para una crianza prometedora de su progenie.³⁸

La escuela federal Benito Juárez trabajó con dos maestros desde 1950, oficialmente ofrecía estudios hasta 4º grado. Pero, como antes se mencionó, el maestro Amado Gutiérrez López y la maestra Laura López González impartían cursos hasta el sexto grado. No es claro por qué el inspector de la 12ª zona escolar decidió disminuir el número de maestros a uno solo en 1958.³⁹ Tanto el censo escolar de 98 alumnos, como la matrícula de 92 y la asistencia media de 81 niños, justificaban la permanencia de dos o hasta tres profesores. A pesar de las adversas condiciones económicas de la localidad, la asistencia media a la escuela era de 88%, lo que refleja el interés de las familias en la escolarización de sus hijos. La maestra Laura López González quedó a cargo de la escuela, impartía oficialmente sólo 1º y 2º grados, pero extraoficialmente impartía la primaria completa. Las familias se habían acostumbrado a un modelo de escuela graduada en la que consideraban se daban las mejores condiciones para la buena formación de sus hijos. Muchas familias optaron por enviar a sus hijos a estudiar en otros lugares o definitivamente cambiaron su lugar de residencia.

Además de la disminución de los servicios educativos, a comienzos de la década de 1960, se conjuntaron una serie de circunstancias que generaron una escalada migratoria. Cerro de San Pedro perdió sus servicios de energía eléctrica y agua potable, mientras que los servicios de transporte se redujeron drásticamente. Las infraestructuras de caminos, hidráulica y eléctrica se deterioraron a lo largo de la

³⁸ Romero (1991) analiza el caso de El Boleo, es decir Santa Rosalía, Baja California Sur. Demuestra la viabilidad de un asentamiento minero como centro de población aún tras el retiro de la gran empresa minera. También en esta dinámica social, el trabajo infantil y el trabajo femenino aportaban una contribución fundamental para el sostenimiento de las familias.

³⁹ Tarjeta de control de la escuela primarias federal Benito Juárez de Cerro de San Pedro. AHSEP, DGEPET, ERSLP, C6, E12, pp.11 y 12.

década de 1950 debido a los altos costos de las obras de mantenimiento que la comunidad minera debía solventar, ahora sin apoyo de la ASARCO. El ayuntamiento de Cerro de San Pedro contaba con muy limitados recursos para mantener las infraestructuras hidráulica y eléctrica; aunado a esto, las prácticas de rapiña contribuyeron a desmantelarlas:

El agua la bombeaban desde un pozo que está allá abajo muy lejos en Palma de la Cruz. Desde allá bombeaban el agua pero la bomba se descompuso y en ese tiempo que duró así, pos la gente se robó todo, todos los tubos se los robaron, así que pos ya menos se pudo tener agua. También lo de la luz se lo robaron y las vías del tren: postes, cables, rieles, alcayatas, los fierros, los durmientes; todo se lo robaban y lo vendían o se lo llevaban a sus casas sepa Dios para qué.

Si bien el Estado mexicano contribuyó al desarrollo de las comunidades mineras a partir de 1950, Cerro de San Pedro quedó excluido debido a que ya no era un centro minero de producción a gran escala. La etapa que Sariego llama “mexicanización de la minería” se desarrolló a partir de 1950 mediante la intervención del estado en los centros mineros a través de la diversificación del mercado ocupacional y de la llegada de las agencias gubernamentales responsables de la dotación de servicios y equipamientos colectivos: IMSS, INFONAVIT, CFE, SEP, CONASUPO (Sariego et al. 1988: 247-359). Sin embargo, el Estado mexicano dejó a esta localidad fuera de sus proyectos de mexicanización de la minería y de desarrollo, sin considerar que antes obtuvo generosas ganancias derivadas de la explotación de los yacimientos minerales de Cerro de San Pedro.⁴⁰ La pérdida del servicio de agua potable fue un factor determinante en la nueva escalada migratoria: “Se acabó el agua, y se acabó todo, mire nada más”.⁴¹ Las pocas familias que optaron por permanecer en Cerro de San Pedro enfrentaron precarias condiciones de vida y regresaron a las formas tradicionales para proveerse suministros como el agua: “Teníamos que ir al agua hasta allá, a Los Pocitos, hasta allá íbamos por el agua... pos al último nos acostumbramos a sufrir”.⁴² El transporte disminuyó la frecuencia de sus servicios a la ciudad a sólo un

⁴⁰ Según el informe de Arnold Hoffman (1954) el gobierno federal obtuvo ganancias por \$3,597,834 de dólares por concepto de impuestos a las riquezas minerales que la ASARCO extrajo de Cerro de San Pedro, entre 1923 y 1948. Hoffman (1954: 27).

⁴¹ Entrevista, SPV (M-1920), esposa de minero, por René Medina Esquivel, octubre de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

⁴² Entrevista, AC (M-1919), esposa de minero, por René Medina Esquivel, abril de 2006 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

par de viajes por semana, de tal forma que se volvió imposible vivir en Cerro de San Pedro y trabajar en San Luis Potosí.

Con la disminución del número de maestros en 1958 y la pérdida de los servicios básicos, se acentuó el proceso migratorio, pero el panorama empeoró aún más en 1963 con la clausura de la escuela federal Benito Juárez. El inspector Enrique Almazán Nieto propuso la clausura de la escuela. “por despoblación escolar”. La maestra fue enviada a la escuela de Xoconoxtle en el municipio de Villa de Zaragoza. Según los documentos de la clausura, 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.⁴³

El inspector no fue sensible a las necesidades y anhelos de aquella gente. En lugar de interpretar la permanencia de los 38 alumnos como un apremiante interés en que los hijos estudiaran, sencillamente dispuso el cierre del plantel sin considerar sus graves repercusiones. Muchos padres optaron por enviar a sus hijos a estudiar la primaria completa a otros lugares, principalmente la ciudad de San Luis Potosí. Otras familias prefirieron emigrar de Cerro de San Pedro. Esta localidad careció de toda oferta educativa hasta que se fundó una nueva escuela en 1972.

Pérdida del protagonismo de la escuela “Asarco” en Morales

En 1958 el crecimiento urbano de San Luis Potosí se extendía hasta las proximidades de Morales. La escuela “Asarco”, única en Morales, reportaba un censo escolar de 783 niños y una matrícula de 644 alumnos. El personal estaba compuesto por un director, doce maestros de grupo, una maestra de música, dos de labores y un conserje. Para 1962 el censo escolar reportaba 4000 niños en edad escolar. Esta cifra puede parecer fuera de toda proporción pero se explica a partir de un nuevo entendimiento de Morales como una zona de la ciudad de San Luis Potosí y ya no como una localidad

⁴³ Propuesta de clausura de la escuela “Benito Juárez”. AHSEP, DGEPEP, ERSPLP, C6, E12, p. 12.

independiente. La cifra de 4000 niños en edad escolar se calculó incorporando a la población en edad escolar de nuevas colonias aledañas a Morales. La matrícula de la escuela era de 892 alumnos distribuidos en 15 grupos y estaba compuesta por un 50% de “hijos de no trabajadores”. Los anexos habían dejado de cumplir con las funciones de talleres y demás propósitos para ser empleados como salones de grupo.

No. 29 Cuadro de distribución de matrícula por grupos, escuela Artículo 123 de Morales, 1962

Grado y grupo	Niños matriculados	Número de alumnos por grado
1º A	60	254
1º B	79	
1º C	58	
1º D	57	
2º A	88	180
2º B	92	
3º A	47	144
3º B	47	
3º C	50	
4º A	56	116
4º B	60	
5º A	53	109
5º B	56	
6º A	44	89
6º B	45	
TOTAL	892	892

Fuente: AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, p. 6.

En 1963 la SEP estableció una escuela federal como respuesta a la demanda de matrícula que la escuela Artículo 123 “Asarco” ya no tenía capacidad de satisfacer; de tal forma que el papel protagónico dentro de la localidad se repartió entre ambas escuelas. El 5 de febrero de 1963 se llevó a cabo una asamblea de la Asociación de padres de familia de la escuela Artículo 123 “Asarco” con la presencia del director federal de educación en el estado y los inspectores de las zonas escolares 1ª y 10ª. En esa asamblea, acordaron la fundación de otra escuela primaria federal para atender a la gran cantidad de niños “hijos de no trabajadores” de la ASARCO; y eligieron a la directiva de la asociación de padres de familia de la nueva escuela y a un patronato pro construcción del edificio respectivo. Las autoridades educativas designaron personal

para la nueva escuela. Ésta comenzó a funcionar en febrero de ese mismo año en instalaciones provisionales y con una matrícula de más de 800 alumnos. El presidente Adolfo López Mateos inauguró el nuevo edificio escolar de la escuela Francisco González Bocanegra el 2 de diciembre de 1963.⁴⁴ La tendencia demográfica de Morales continuó en aumento los años siguientes, de tal forma que la fracción de Morales dejó de registrarse como una localidad independiente a partir del censo de 1970 y se la incorporó a la ciudad de San Luis Potosí.⁴⁵

En este contexto, se fue reduciendo el tamaño y el protagonismo de la escuela Artículo 123 "Asarco". En 1963 trabajó con una matrícula de 455 alumnos distribuidos en diez grupos.⁴⁶ A pesar del crecimiento demográfico de Morales, el promedio de la matrícula durante la década siguiente fue de 450 alumnos atendidos por nueve maestros y un director.⁴⁷ Si bien la escuela todavía permaneció durante más de cuatro décadas, la zona urbana de San Luis Potosí se extendió hasta la planta fundidora de Morales hacia finales del siglo XX, y por esa razón gobierno y empresa acordaron su clausura en 2010. En su último año, el ciclo 2010-2011, la escuela trabajó con una matrícula de 235 alumnos distribuidos en 8 grupos.

A comienzos de la década de 1960, la fundación de la escuela federal Francisco González Bocanegra en Morales y la clausura de la escuela Benito Juárez en Cerro de San Pedro fueron consecuencia de sendos procesos de apropiación de la escolarización. Esta afirmación puede parecer contradictoria en el caso de la escuela Benito Juárez, ya que la clausura de una escuela es, generalmente, manifestación del rechazo de una comunidad a la escolarización. Sin embargo, una amplia mayoría de las familias de Cerro de San Pedro se había apropiado de un modelo de "buenas escuelas": de organización completa, graduadas y protagonistas de la vida social local. A pesar de la debacle económica y social de Cerro de San Pedro, muchas familias estaban dispuestas a vivir y criar a sus hijos ahí mientras pudieran contar con

⁴⁴ Informe sobre antecedentes de propiedad del predio que ocupa la escuela Dr. José Ma. Luis Mora, 25 de julio de 1967. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, pp. 11-13.

⁴⁵ INEGI, *Archivo Histórico de Localidades, Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*, 7 de abril de 2005, <http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist/ahl2003/general2.cfm?clavegeo=2438>.

⁴⁶ Tarjeta de control de la escuela "Asarco", Fracción Morales, San Luis Potosí, 1963-1964. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, pp. 11-13.

⁴⁷ Dictamen sobre el número de maestros que legalmente debe sostener la empresa ASARCO, 27 de diciembre de 1972. AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, pp. 11-13.

condiciones de vida mínimamente indispensables, entre éstas estaba contar no sólo con escuela, sino con una “buena escuela”. Muchos testimonios acerca de este proceso, señalan que sus familias emigraron o enviaron a sus hijos a diferentes zonas urbanas con el fin de que estudiaran la primaria completa “Mi mamá quería que estudiáramos, por eso me mandaron a San Luis con mi tía, porque aquí ya nomás había hasta segundo y yo ya lo había estudiado, luego se fueron mis papás y se quedaron mis abuelitos”.⁴⁸ A partir de 1950, la SEP ofreció a las familias de Cerro de San Pedro una alternativa de escuela apenas aceptable para muchas de ellas; pero, en 1958, la reducción de los servicios educativos obligó a las familias a buscar en otros lugares las escuela que querían para que sus hijos recibieran “los más necesarios conocimientos para luchar por la vida”. En este caso, el “despoblamiento escolar”, que el inspector Almazán señaló como causa de la clausura de la escuela Benito Juárez, evidencia la capacidad de las familias para rechazar una escuela que no cubre sus expectativas, en este caso de una mejor escuela.

El sentido y el valor que estas familias construyeron en torno de la escolarización se puso de manifiesto con la reapertura de la escuela Benito Juárez. En 1971, los vecinos y el ayuntamiento de Cerro de San Pedro gestionaron el establecimiento de una escuela federal que trabajaría en el mismo edificio de la escuela Centenario. En junio de 1972, autoridades municipales, la asociación de padres de familia y el director de la escuela celebraron una asamblea con el propósito de elegir el nombre que debía llevar la nueva escuela. Después de deliberar, llegaron a la siguiente conclusión:

Nosotros vecinos mayores de edad y miembros de la Asociación de Padres de Familia, declaramos ante el C, Profr. Antonio Mendoza Ramírez Director de la Escuela, que por ser este año “AÑO DE JUÁREZ” estamos de acuerdo y al mismo tiempo proponemos que nuestra Escuela lleve el nombre de “LIC: BENITO JUÁREZ”.⁴⁹

Los vecinos de Cerro de San Pedro eligieron para esta escuela un nombre que la vinculaba con su tradición escolar y además incorporaron en ese nombre el título académico de licenciado. Esta elección muestra el consenso de prestigio social que esta comunidad había construido en torno de la escolarización.

⁴⁸ Entrevistas, TRP (M-CSP, 1948), alumna de la ERF BJ (1954-1961), hija de minero, por René Medina Esquivel, enero-abril de 2008 en Cerro de San Pedro y San Luis Potosí.

⁴⁹ Acta de asamblea de la Asociación de Padres de Familia, 23 de junio de 1972. AHSEP, DGEPET, ERSPL, C6, E12, p. 30.

La tradición minera de Morales y Cerro de San Pedro dio un importante giro a comienzos de la década de 1960. Morales dejó de ser un pueblo minero para convertirse en una zona de la ciudad de San Luis Potosí. La tradición minera y los vínculos con la escuela Artículo 123 permanece en algunas familias de antiguos trabajadores que continúan viviendo en Morales: “Fueron cuatro generaciones por parte de mi papá. Fue mi papá, nosotros todos sus hijos, mis hijos y los hijos de mis hijos, mis nietos, cuatro generaciones que estuvimos en esta escuela y seguimos viviendo aquí”.⁵⁰ Sin embargo, el sentido de identidad comunitaria construido en torno de la minería se fue diluyendo a medida que llegaban al lugar nuevas familias ajenas a esas tradiciones. La celebración del día del minero y los festejos cívicos que organizaba la escuela “Asarco” fueron adquiriendo un papel marginal. Si bien las familias antiguas de Morales comparten el sentido de pertenencia al gremio minero y una disposición de gratitud a la empresa minera, la mayoría de las familias que habitaron Morales después de 1963 han sido ajenas a esas tradiciones.

Cerro de San Pedro se ha caracterizado por una tendencia demográfica de despoblamiento; pero, aun en esas circunstancias, ha mantenido su tradición de filiación minera. Las cifras demográficas muestran que entre 1970 y 2000 el número de habitantes en esta localidad ha estado alrededor de una centena pero se ha mantenido como sede del ayuntamiento y de la parroquia. Durante este periodo, el trabajo de los gambusinos fue la actividad más importante en el lugar, aunque paulatinamente fue siendo desplazada por otras alternativas laborales en la ciudad de San Luis Potosí. Los vínculos de identidad minera se mantuvieron en las familias a través de la permanencia de sus miembros más viejos en Cerro de San Pedro, y a través de la participación en las fiestas de origen religioso, sobre todo la de el señor San Pedro el 29 de junio de cada año.

Las escuelas Artículo 123 funcionaron como centros de cohesión social mientras se mantuvieron como únicos planteles escolares, es decir, mientras recibieron tanto a los “hijos de trabajadores” como de “no trabajadores” de la ASARCO. La asistencia de “hijos de no trabajadores” a las escuelas Artículo 123 fue un factor de

⁵⁰ Entrevista, MRG (M-Morales, S. L. P., 1944), alumna de la EA123 de Morales (1951-1958), hija y esposa de trabajadores de la ASARCO, por René Medina Esquivel, diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

disputa permanente entre la ASARCO y la SEP, pero aun así fue constante y promedió un 42% de la matrícula. El papel protagónico de las escuelas Artículo 123 se mantuvo desde su fundación en 1934 hasta la creación de nuevas escuelas federales para “hijos de no trabajadores”. Si bien la escuela Artículo 123 de Morales continuó trabajando hasta 2011, ocupó sólo un papel marginal en la recién constituida zona urbana de San Luis Potosí; mientras que la escuela federal se consolidó como el centro educativo más importante de la zona.

Conclusiones

Desde 1934, las escuelas federales Artículo 123 Centenario y “Asarco” trabajaron en condiciones sociales y materiales sumamente favorables para que las familias se apropiaran de la escolarización. En las comunidades de Morales y Cerro de San Pedro, algunas políticas escolares de la SEP convergieron con intereses empresariales y con aspiraciones de las familias y las comunidades. Si bien la minería fue la actividad más documentada y visible en estas localidades, las formas de reproducción social se basaron en la articulación entre las formas tradicionales de producción y el trabajo asalariado en la industria minera. Tanto las escuelas federales Artículo 123 como la industrialización minera de la ASARCO en 1923 se asentaron sobre tradiciones escolares y laborales preexistentes.

La minería tuvo gran importancia en el estado de San Luis Potosí desde el periodo virreinal y, durante el porfiriato, comenzó un proceso de industrialización con capital predominantemente norteamericano. El gobierno porfirista otorgó toda clase de privilegios y concesiones a los empresarios mineros extranjeros con el fin de atraer sus inversiones. Los capitalistas extranjeros implementaron su propio proyecto minero, al que Sariego llama de enclave (Sariego et al. 1888), y que consistía en el ejercicio de un férreo control sobre las políticas laborales, tributarias, económicas y de mercado en el sector minero mexicano. Durante la década de 1930, el proyecto de enclave se enfrentó al proyecto nacionalista del Estado mexicano apoyado por los trabajadores. La federalización de las escuelas Artículo 123 formaba parte tanto de un proyecto centralizador de la educación, como de las medidas que pretendían consolidar el poder del Estado sobre el sector patronal y las grandes empresas transnacionales.

Las comunidades mineras de Cerro de San Pedro y Morales poseían sendas tradiciones mineras y escolares antes del establecimiento del proyecto industrial de la ASARCO y de las escuelas federales posrevolucionarias. Entre otros factores, las tradiciones sociales y laborales de cada una de estas comunidades contribuyeron a

establecer actitudes de mayor o menor aceptación ante las empresas mineras y las políticas del Estado durante el periodo de estudio. La industria minera se caracterizó por poner en práctica principios del paternalismo industrial: procurar el control de diversos aspectos de la vida social y cultural dentro de las comunidades mineras bajo la forma de obras sociales. Cerro de San Pedro y Morales fueron objeto de una gran transformación social y material debida a la operación de la empresa ASARCO. La compañía minera instaló una infraestructura industrial que sirvió de base para proveer a las comunidades de servicios como agua potable, drenaje y energía eléctrica; también contribuyó a proveer servicios como educación y salud.

En ambas localidades, las actividades productivas tradicionales se articularon con las nuevas prácticas laborales en la industria; no sólo coexistiendo sino complementándose mutuamente. El sustento de algunas familias provenía totalmente de las actividades productivas tradicionales, mientras que otras compensaban los bajos salarios de la actividad minera industrial con los recursos obtenidos de labores tradicionales. Incluso la industria minera echaba mano de estas actividades alternas, ya que contrataba servicios diversos para la operación integral de sus actividades; en las tareas extractivas, recurría a recuas para el transporte de minerales en zonas inaccesibles a sus equipos y en la colonia americana contrataba personal para las distintas labores del servicio doméstico. Las formas tradicionales de producción y reproducción social coexistieron con el trabajo y el proyecto social industrial, pero esta coexistencia no fue marginal, más bien se trató de una relación complementaria y hasta de dependencia entre la “modernidad” propuesta desde la industria y las tradiciones locales.

La falta de documentación de las actividades tradicionales dificulta su estudio, por lo cual no es posible establecer con certeza cuándo dejaron (o si dejaron) de practicarse actividades como la recolección y talla de lechuguilla, por ejemplo. Gracias a los testimonios orales, se puede afirmar con certeza que actividades como la crianza de cerdos y aves de corral permanecieron durante todo el periodo de estudio en la generalidad de las familias. En buena medida, las familias abandonaron muchas de estas actividades debido al surgimiento de nuevas condiciones materiales de vida y de nuevas alternativas laborales. La escisión en la transmisión de los saberes productivos tradicionales también fue causa de la desaparición de actividades tradicionales. La escuela se convirtió en complemento fundamental de las familias como fuentes del

saber cotidiano, aunque también los espacios laborales industriales y los ámbitos profesionales contribuyeron a la dotación de nuevos saberes mínimos necesarios para adaptarse y subsistir en las nuevas circunstancias sociales. En los casos de estudio, el saber minero global que poseían los gambusinos y buscones se transformó, en el caso de los obreros y técnicos, en un saber minero fragmentado y especializado para los fines del trabajo industrial.

En 1934, la federalización de las escuelas, hasta entonces llamadas “de los patronos”, generó un conflicto de poder entre la SEP y el sector patronal. La federalización de las escuelas “de los patronos” formaba parte de un proyecto de los gobiernos posrevolucionarios encaminado a consolidar el poder y el control del gobierno central sobre los estados, los municipios y otros grupos de poder. El proyecto de escuelas federales Artículo 123 permitía al gobierno federal consolidar su poder mediante la imposición de políticas educativas y laborales a patronos nacionales y trasnacionales. Este proceso de federalización alteraba privilegios y acuerdos previamente establecidos entre las autoridades locales y los patronos. Uno de estos acuerdos era la libertad de los patronos de establecer o no escuelas a partir de sus propios intereses, así como de mantener el control sobre las escuelas establecidas. En particular, las empresas mineras trasnacionales articularon una lucha de largo plazo en contra de las disposiciones de la SEP.

Si bien el gobierno de San Luis Potosí permitió e impulsó la federalización de la gran mayoría de sus escuelas a partir de 1925, la federalización de las escuelas “de los patronos” sí fue causa de conflictos. Durante el Cedillismo (1925-1938), el estado de San Luis Potosí se caracterizó por la creciente federalización de la educación. Sin embargo, el establecimiento de las escuelas federales Artículo 123 sí fue motivo de conflictos y enfrentamientos entre el sector patronal y la SEP a partir de 1934. Entre 1934 y 1940 la SEP fundó 72 escuelas en el estado, pero este número se redujo a una veintena de ellas en 1945. El número de escuelas pertenecientes a haciendas se redujo a sólo 3, mientras que el resto de ellas pertenecían a industrias y tuvieron una permanencia más prolongada. Durante la década de 1930, el gobierno federal expropió las grandes industrias estratégicas (petróleo, electricidad y ferrocarriles) y las transformó en paraestatales, mientras que la industria minera continuó bajo el control de grandes empresas trasnacionales. Por esa razón, las escuelas mineras Artículo 123

constituyen el mejor espacio para estudiar los procesos de conflicto entre el capital privado y la SEP, así como de apropiación de la escolarización a largo plazo. El establecimiento de las escuelas federales Artículo 123 de Morales y Cerro de San Pedro generó tensiones y conflictos entre la SEP y la empresa minera ASARCO. Aunque las partes en disputa argüían otras razones, estos conflictos tenían como origen la lucha por el control de las escuelas. Si bien las políticas empresariales practicadas por la ASARCO estaban a favor de la creación y sostenimiento de escuelas, esta compañía minera mantuvo una disposición de resistencia ante las obligaciones que en materia educativa le imponía la SEP.

Las familias de Cerro de San Pedro y Morales fueron actores dinámicos ante las políticas educativas propuestas desde las escuelas. Aunque mostraron un interés creciente en la educación de los hijos durante el periodo de estudio, sólo adoptaron las políticas educativas que resultaban congruentes con sus aspiraciones e ideas mientras que rechazaron las propuestas de la escuela que carecían de sentido o iban en contra de sus creencias. Si bien amplios sectores de las familias estaban en contra de prácticas escolares como la coeducación y el laicismo; a la larga, asociaron a la escolarización con la experiencia concreta de mejores condiciones de vida y la aceptaron en la medida que encontraron en ella un medio para la realización honorable de los hijos y las hijas. Sólo en momentos específicos, las familias manifestaron abiertamente su rechazo a las políticas educativas que resultaban contrarias a sus creencias. Las familias percibían a las escuelas como ámbitos donde se rompían normas de conducta y se promovían roles inadecuados para niños y niñas; de tal forma que se oponían a esas prácticas transgresoras, a las que designaban como “educación socialista”. Prácticas como el papel laboral y de autoridad de las maestras, la coeducación y el laicismo resultaban antagónicas con los principios sociales locales que regían la conducta de hombres y mujeres. Tras todas estas tensiones y enfrentamientos de las familias en contra de ciertas prácticas escolares, permanecía latente la disputa por el control de las escuelas. Sin embargo, desde mediados de la década de 1940, no volvieron a documentarse conflictos en torno de cuestiones religiosas o de género y la escuela de Morales aplicó la coeducación a pesar de la autorización legal de 1942 para suprimirla y de contar con más de un grupo por grado.

La escolarización fue incorporada paulatinamente como práctica socialmente aceptada en la medida que las familias encontraban en ella un medio para la realización honorable de los hijos y las hijas. Las familias experimentaron beneficios concretos vinculados con las enseñanzas escolares, encontraron en la escolarización un medio para mejorar sus condiciones de vida. La escolarización se convirtió en una estrategia de inserción laboral para los hijos y más tarde para las hijas, se vinculó con el mejoramiento de la salud y de la esperanza de vida, y adquirió reconocimiento y prestigio social. Políticas educativas como la provisión de materiales escolares y la disponibilidad de servicios como agua potable, médico, medicamentos, etc. contribuyeron a la apropiación de la escolarización.

Aunque las escuelas Artículo 123 de Cerro de San Pedro y Morales fueron el centro de una serie de conflictos entre la ASARCO y la SEP, desarrollaron una importante labor en ambas comunidades mineras y mantuvieron un papel protagónico en ellas. Si bien ambas escuelas mantuvieron una matrícula creciente, nunca satisficieron la demanda de espacios escolares debido a la falta de maestros y espacios físicos. La SEP requirió constantemente a la empresa minera el pago de un mayor número de maestros y la ampliación de los edificios, pero la ASARCO recurrió a toda clase de maniobras para evadir las disposiciones de la SEP. El eje central de estos conflictos era la asistencia de “hijos de no trabajadores” a las escuelas Artículo 123, ya que la empresa esgrimía como argumento estar obligada sólo a financiar escuelas a las que asistían exclusivamente “hijos de sus trabajadores”. Ambas escuelas enfrentaron en algún momento una escisión que separaba a “hijos de trabajadores” e “hijos de no trabajadores”. En 1944 ocurrió un cisma en la escuela Centenario, ya que la ASARCO exigió que sólo asistieran a ésta los “hijos de sus trabajadores”, por lo cual la SEP retiró a los dos maestros que pagaba y fundó la escuela federal Benito Juárez. En pocos meses la empresa y la SEP llegaron al acuerdo de que ambas escuelas trabajarían juntas como una sola escuela graduada. A pesar de las constantes disputas entre la ASARCO y las autoridades educativas, las escuelas “Asarco” y Centenario-Benito Juárez trabajaron constantemente, mantuvieron su papel protagónico y se caracterizaron por la participación e interés de las familias en los asuntos escolares. En cambio, las escuelas rurales cercanas a ambos centros mineros subsistían con dificultades a causa del poco interés de las familias locales en

la escolarización de sus hijos. En Cerro de San Pedro y Morales, entraron en juego factores particulares que contribuyeron a la incorporación de la escolarización como una práctica socialmente aceptada y valorada.

Las escuelas Centenario y “Asarco” se caracterizaron por mantener un papel protagónico dentro de sus respectivas comunidades mineras. Desde la perspectiva de las familias, gozaron de un prestigio social de “muy buenas escuelas” debido a que: poseían condiciones materiales muy favorables, organizaban grandes fiestas cívicas y escolares, enseñaban buenos modales, proveían de materiales escolares a los alumnos, estaban organizadas como escuelas graduadas y tenían una alta demanda de matrícula. Para las autoridades educativas, estas escuelas fueron escuelas exitosas debido a que contribuyeron a la apropiación social de políticas educativas como: la laicidad, la coeducación, prácticas de higiene, adopción de héroes y fiestas cívicas, colaboración de las familias con la escuela, algunas transformaciones de los espacios domésticos, la recurrencia al servicio médico y la práctica de deportes. La convergencia entre políticas empresariales y educativas con intereses y aspiraciones de las comunidades mineras explica la apropiación de principios e ideas que estas escuelas cultivaban desde la experiencia escolar cotidiana.

Las comunidades mineras de Morales y Cerro de San Pedro poseían sendas culturas laborales y compartían los vínculos creados entorno de su identidad y orgullo gremial. Ambas comunidades llevaban a cabo celebraciones de su tradición minera con características y significados propios. Sin embargo, la precariedad del trabajo en las minas y las fundiciones era una realidad en el México de mediados del siglo XX, de tal forma que esas actividades poco a poco dejaban de ser deseables como actividad laboral para los hijos. En la década de 1950, la escolarización se consolidó como una nueva estrategia de inserción laboral para los hijos varones en actividades alternas a la minería, permitió a las hijas emplearse en actividades económicas diversas, adquirió una fuerte carga de prestigio social para hombres y mujeres, y se la vinculaba con el éxito profesional y personal. A pesar del orgullo gremial minero, para la mayoría de las familias, las alternativas laborales más deseables para su progenie estaban lejos de las peligrosas actividades de la fundición o de la extracción.

Aunque la asistencia de hijos de “no trabajadores” a las escuelas Centenario y “Asarco” fue motivo de conflictos, también contribuyó a mantener su papel protagónico.

La fundación de escuelas federales para los hijos de “no trabajadores” acabó con el protagonismo social de las escuelas Artículo 123 en ambas localidades. A comienzos de la década de 1960, la fundación o clausura de las escuelas federales transformó la situación local, aunque esto ocurrió en muy diferentes circunstancias en cada centro minero. La empresa ASARCO operó siempre a partir de la lógica de sus políticas y sus intereses económicos; en 1948, obtuvo un dictamen para cerrar sus operaciones en Cerro de San Pedro a partir de medios fraudulentos. Debido a ello, la escuela Artículo 123 Centenario fue clausurada en 1950, pero la escuela federal Benito Juárez había coexistido con ella como una sola escuela graduada desde el cisma de 1944, de tal forma que dio continuidad a la tradición escolar de prestigio y protagonismo hasta su debacle a comienzos de la década de 1960. La escuela Artículo 123 de Morales mantuvo su papel protagónico hasta finales de la década de 1960, cuando pasó a ocupar un lugar marginal, puesto que una nueva escuela federal atendió al sector más numeroso de la población: los “hijos de no trabajadores”. Morales dejó de ser una localidad independiente, ya que la ciudad de San Luis Potosí la incorporó dentro de su zona urbana.

Dentro de los casos estudiados, la empresa ASARCO operó sus explotaciones mineras a partir de su lógica y sus políticas empresariales. En ciertos momentos y circunstancias, estas políticas empresariales convergieron con aspiraciones de las familias y con políticas escolares de la SEP. Esas circunstancias favorecieron los procesos de apropiación de las escuelas, el cambio en las formas de reproducción y el mejoramiento de las condiciones de vida. Sin embargo, la empresa nunca operó con la lógica de benefactora social y empleó toda clase de recursos para resistirse a la intervención del Estado en sus políticas laborales y económicas. Aunque el Estado mexicano creó disposiciones legales que tenían como fin obligar a los patrones a contribuir al mejoramiento social de sus trabajadores, los casos estudiados muestran que sus logros fueron muy limitados en cuanto a conseguir la participación de la ASARCO en la educación. Esta empresa actuó en pos de sus intereses laborales, económicos y políticos a costa de sus trabajadores, como ocurrió en Cerro de San Pedro.

Las comunidades mineras de Morales y Cerro de San Pedro desarrollaron disposiciones muy diferentes hacia la empresa ASARCO y la minería industrial derivadas de sus respectivas trayectorias históricas. Los antiguos habitantes de Morales perciben a la empresa como una benefactora que ha colaborado a la educación de sus familias durante varias generaciones. Además de la permanencia de la empresa en este lugar, la mexicanización de la minería contribuyó a generar esta disposición. La Asarco Mexicana reestructuró su capital constitutivo y cambió su nombre a Industrial Minera México en 1974.¹ El sindicato nacional minero declaró el que la incorporación de capital mexicano transformaba en “mexicana” a la empresa, de tal forma que entre los trabajadores de Morales aumentó el sentido de pertenencia a ella. Si bien hay sectores con una disposición crítica hacia la empresa, en Morales predomina la imagen de benefactora. Un discurso de aniversario de la escuela contiene estas palabras:

La escuela al igual que los alumnos y docentes que trabajamos en ella, seguimos recibiendo los apoyos de la Fundidora de Cobre, siendo una de las seis últimas escuelas en todo el país que cuenta con estos beneficios. [...] Muchas felicidades a la escuela, muy agradecidos con la Compañía Industrial Minera México.²

En cambio, los antiguos pobladores de Cerro de San Pedro expresan profunda desconfianza hacia las empresas mineras y en tiempos recientes articularon un movimiento de oposición a la operación de nuevos proyectos de extracción a cielo abierto.³

¹ En 1974 la empresa Industrial Minera México notificó a la SEP el cambio en la denominación de la empresa, de tal forma que, a partir de entonces, la escuela llevó el nombre de Artículo 123 Industrial Minera México AHSEP, DGEPEP, EA123SLP, C68, E2, p. 24.

² Discurso para el aniversario número 80 de la escuela Artículo 123 Industrial Minera México. Profa. Juana Elizabeth Silva Martín del Campo Entrevista, JESMC (M-Matamoros, Tamaulipas, 1955), maestra de la EA123 de Morales desde 1979, por René Medina Esquivel, diciembre de 2010 en la escuela, Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

³ A finales del siglo XX comenzaba una creciente actividad en Cerro de San Pedro como centro turístico, pero dicha actividad fue interrumpida por la compañía Minera San Xavier. Diversos estudios y proyectos se encontraban en proceso de crear programas turísticos en el lugar. Un particular construía en Cerro de San Pedro un hotel para turismo ecológico y cultural, pero la compañía minera lo adquirió y suspendió su construcción; también detuvo otros proyectos que se orientaban a dotar al lugar de infraestructura turística. A partir de 2007, esta compañía minera comenzó un proceso de minado a cielo abierto y de lixiviación con cianuro. Sin embargo, las actividades extractivas de esta compañía minera se completarán en tan sólo 8 años, a través de un proceso minero rápido y costoso pero que devasta y contamina irreversiblemente. Según datos de la misma empresa minera (*Cerro de San Pedro, San Luis Potosí, México*, Minera San Xavier S. A. de C. V.), entre 1592 y 1950 Cerro de San Pedro produjo 2.5 millones de onzas de oro y 40 millones de onzas de plata, a través de las técnicas de explotación subterránea. En contraste, el proyecto de la Minera San Xavier prevé extraer 1.5 millones de onzas de oro y 30 millones de onzas de plata en tan sólo 8 años.

Entre 1934 y 1963, los indicios que dan cuenta del cierre de un ciclo de apropiación de las escuelas son difíciles de rastrear en la documentación escolar después de 1950. Si bien la información de los expedientes de escuelas Artículo 123 es abundante, se compone básicamente de oficios que informan periódicamente los sueldos y número de maestros, así como de otras notificaciones administrativas. La ausencia de conflictos documentados hace pensar que las políticas escolares han pasado el momento álgido de su negociación y apropiación local. La sedimentación de las políticas escolares y la institucionalización de las escuelas generan silencios cuya interpretación se puede complementar con otras fuentes como la historia oral. Cuando una práctica se incorpora a la cultura escolar y deja de ser cuestionada y refutada, ingresa al terreno de los silencios porque es irrelevante, a nadie extraña, se ha homogeneizado como parte de lo cotidiano. Civera (2008: 17) habla de silencios derivados de las preocupaciones de los historiadores y de los enfoques analíticos pero señala que el silencio “también tiene que ver el hecho de que en momentos de relativa quietud en la vida escolar no se suele hablar, y mucho menos escribir, de la cotidianidad y de los conflictos que atraviesa la vida escolar, que, en cambio, salen a la luz en momentos de reforma y enfrentamiento”. El cardenismo, como “frontera historiográfica y conceptual para los estudios sobre la escolarización rural” (Alfonseca 2005: 85), se debe tal vez a la institucionalización de las escuelas y la sedimentación de la prácticas, que una vez vueltas cotidianas no merecen ser documentadas.

El estudio acerca de las escuelas de Morales y Cerro de San Pedro abre diversidad de preguntas acerca de los procesos de apropiación en otras escuelas y de las transformaciones de las prácticas escolares en relación con las prescripciones legales pos cardenistas. Los casos aquí estudiados se ubican en espacios sociales caracterizados por condiciones materiales particularmente favorables para la apropiación de las escuelas. En estas circunstancias locales, las políticas escolares se encontraban notablemente asentadas desde comienzos de la década de 1950 y se consolidaron fuertemente en esa década. Sin embargo, surgen preguntas en torno de cómo y cuándo ocurrieron estos procesos en localidades y escuelas con condiciones materiales y sociales adversas para la labor escolar.

Por otra parte, surgen también preguntas en torno del “viraje” de las políticas educativas pos cardenistas ya que muchas de ellas no ocurrieron en las prácticas escolares cotidianas de las escuelas Centenario-Benito Juárez y “Asarco”. Los trabajos

de Greaves (2008 y 2010) ofrecen análisis generales de las políticas y leyes educativas que no necesariamente corresponden con lo que ocurrió en los espacios escolares. La Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 estableció en su artículo 62 que las escuelas primarias se organizarían en forma unisexual en sus dos últimos ciclos (tercero a sexto grados). Greaves (2008: 101) señala que en 1942 “la coeducación fue suprimida”, pero establece que la falta de personal y espacios en zonas rurales obstaculizó la educación unisexual, mientras que ésta se llevó a cabo en zonas urbanas con suficientes espacios escolares y maestros. Sin embargo, en la escuela de Morales la coeducación se siguió aplicando a pesar de esta prescripción legal y de contar con más de un grupo por grado. Carecemos de estudios que nos permitan conocer estos procesos en los casos específicos de los ámbitos escolares en el extenso territorio nacional.

El viraje de las políticas educativas del cardenismo al avilacamachismo no resulta evidente al analizar el ámbito de las prácticas. Aunque Greaves (2010: 113) señala que “El papel del maestro, pieza central del cambio, se modificó. De líder social pasó a limitar su actividad al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela”; los maestros de las escuelas Centenario y “Asarco” continuaron con un papel de liderazgo e injerencia social que rebasaba por mucho el ámbito escolar. Abundan los testimonios acerca del papel social de los maestros fuera de las escuelas hasta la década de 1960. Armando Mendoza refiere que, a mediados de la década de 1950, “Los maestros eran muy respetados aquí. Cuando sabían que un matrimonio tenía problemas, iban a la casa y hablaban con ellos para que arreglaran sus problemas. No sacaban a la calle a barrer y dejar limpias las calles, las plazas y hasta la presa de San Nicolás la dejábamos limpia”.⁴ El supuesto de que las reformas educativas del gobierno de Ávila Camacho implicó que “la propuesta educativa del cardenismo quedaba totalmente olvidada” (Greaves 2010:191) no coincide con lo ocurrido en las escuelas de Morales y Cerro de San Pedro, ya que en los años posteriores al cardenismo no se percibieron rupturas particularmente significativas, más bien ocurre una apropiación de las políticas escolares más disputadas durante ese periodo. En Medina (2015) analizo las políticas

⁴ Entrevistas realizadas a AMP (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.

de ambos gobiernos hacia las escuelas Artículo 123 y encuentro más continuidades que rupturas entre ellas, ya que la mencionada Ley Orgánica de Educación de 1942 consolidó las normas de control estatal sobre los patrones y sus escuelas. Los casos estudiados ponen en evidencia las limitaciones del Estado para implementar sus políticas educativas y muestran cómo las escuelas siguen sus propios ritmos y lógicas tanto para dar continuidad a prácticas como para apropiarse de nuevas políticas escolares, siempre y cuando éstas respondan a necesidades y aspiraciones locales.

Abreviaturas, fuentes y bibliografía

Abreviaturas

SEP	Secretaría de educación Pública
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
DGEPET	Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios
EA123SLP	Escuelas Artículo 123 de San Luis Potosí
ERSLP	Escuelas Rurales de San Luis Potosí
CMM	Compañía Metalúrgica Mexicana
ASARCO	American Smelting and Refining Company
E&MJ	<i>Engineering and Mining Journal</i>
SCJN	Suprema Corte De Justicia de la Nación
PJF	Poder Judicial de la Federación
SITMMSRM	Sindicato Industrial de Trabajadores Mineros y Metalúrgicos y Similares de le República Mexicana
SUTE	Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza

Fuentes

Archivos

GESLP		Gobierno del Estado de San Luis Potosí
	HP	Hemeroteca Potosina
	AHESLP	Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí
AGN		Archivo General de la Nación
	MAC	Fondo: Presidentes. Manuel Ávila Camacho
	MAV	Fondo: Presidentes. Miguel Alemán Valdés
	LCR	Fondo: Presidentes. Lázaro Cárdenas del Río
	OC	Fondo: Presidentes. Obregón Calles
AHSEP		Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
	EA123SLP	Escuelas Artículo 123 de San Luis Potosí
	ERFSLP	Escuelas Rurales Federales de San Luis Potosí
APCSP		Archivo Parroquial de Cerro de San Pedro. Libros de Matrimonios. Libros de Bautizos.
Archivos particulares		
	AMET	Archivo del Museo El Templete
	ATCEL	Archivo Teniente Coronel Eusebio Loredo

Revistas y publicaciones periódicas

E&MJ	McGraw-Hill, <i>Engineering and Mining Journal</i> , New York.
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>

DDCDCEUM	<i>Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos</i>
SJF	<i>Semanario Judicial de la Federación</i>
SJSCJN	<i>Semanario Judicial de la Suprema Corte de Justicia de la Nación</i>

Fuentes orales

Las entrevistas están ordenadas por año de nacimiento del entrevistado. Cada referencia contiene los datos siguientes: Nombre (Hombre/Mujer- Lugar y año de nacimiento) descripción con el periodo en que fue alumno(a) de la correspondiente escuela Artículo 123. Realizador de la entrevista, año y lugar de la misma.

Entrevistas realizadas en Cerro de San Pedro.

1. Entrevista, 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.
2. Entrevista, Raymundo Mata Ramírez (H, CSP, 1921), minero gambusino, por René Medina Esquivel, septiembre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.
3. Entrevista, Francisco Rangel Ramos (H-CSP, 1922), alumno de la EA123 CSP (1929-1936), minero, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.
4. Entrevista, Carlos Ramos Moreno (H-CSP, 1924), alumno de la EA123 de CSP (1931-1938), minero, por René Medina Esquivel, agosto de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.
5. Entrevista, 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.
6. Entrevista, Pedro Rangel Mendoza (H-CSP, 1937), alumno de la EA123 CSP (1944-1953), hijo de minero, por René Medina Esquivel, septiembre-octubre de 2010 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.

7. Entrevista, Ángela Rodríguez M (M-CSP, 1937), no asistió a la escuela, su padre fue comerciante, esposa y madre de gambusinos, por René Medina Esquivel, febrero 2008 en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.
8. Entrevistas Realizadas a Armando Mendoza Ponce (H-CSP, 1943), alumno de la ERF BJ (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.
9. Entrevista, Víctor Alonso Loredó (H-Portezuelo, CSP, 1945), alumno de la ERF de Portezuelo (1952-1959), su padre fue minero y presidente municipal, por René Medina Esquivel, noviembre-diciembre de 2010 en Portezuelo, Cerro de San Pedro, San Luis Potosí.
10. Entrevistas, Teodora Rocha Pérez (M-CSP, 1948), alumna de la ERF BJ (1954-1961), hija de minero, por René Medina Esquivel, enero-abril de 2008 en Cerro de San Pedro y San Luis Potosí.

Entrevistas realizadas en Morales.

11. Entrevista, José Inés Roque Ramírez (H-Morales, S. L. P., 1918), alumno de la EA123 de Morales (1926-1932), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.
12. Entrevista, Antonio Navarro Palomo (H-Morales, S. L. P., 1934), alumno de la EA123 de Morales (1941-1947), trabajador eventual de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre-diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.
13. Entrevista, Agustín Rodríguez López (H-Morales, S. L. P., 1935), alumno de la EA123 de Morales (1942-1948), trabajador de planta de la ASARCO, por René Medina Esquivel, octubre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.
14. Entrevista, Cirila Puente Barbosa (M-Morales, S. L. P., 1938), alumna de la EA123 de Morales (1945-1950), por René Medina Esquivel, noviembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.
15. Entrevista, Margarita Roque García (M-Morales, S. L. P., 1944), alumna de la EA123 de Morales (1951-1958), hija, esposa y madre de trabajadores de la fundidora ASARCO, por René Medina Esquivel, diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

16. Entrevista, María Ascensión Almendárez Llanas (M-Morales, S. L. P., 1947), alumna de la EA123 de Morales (1954-1962), hija de trabajador de la ASARCO, por René Medina Esquivel, septiembre diciembre de 2010 en Morales, San Luis Potosí, S. L. P.
17. Entrevista, Juana Elizabeth Silva del Campo (M-Matamoros, Tamaulipas, 1955), maestra de la EA123 de Morales desde 1979, por René Medina Esquivel, diciembre de 2010 en la escuela, Morales, San Luis Potosí, S. L. P.

Bibliografía

Acevedo Rodrigo, Ariadna (2000), *Time and discipline in Mexico rural schools, 1921-1934*, Tesis de Maestría, Departamento de Historia, Universidad de Warwick, Gran Bretaña.

(2006) "How Strong Was the State? School Funding in a Mexican Sierra, 1917-1935", Ponencia presentada en el XXVI Congreso de Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico, 15-18 de marzo,.

(2008) "Dinámicas, procesos y alcances de la federalización educativa. 1922-50. Acercamientos desde la historiografía regional", ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Xalapa, Veracruz, 26, 27 y 28 de noviembre de.

(2011) "Muchas escuelas y poco alfabeto: La educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910" en Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos y Carlos Escalante Fernández, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México: El Colegio Mexiquense y Miguel Ángel Porrúa, pp. 73-105.

(2012) "Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, ca. 1921-1943" en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero, coords. *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México. Cinvestav y El Colegio de México, pp. 131-166.

Aceves Lozano, Jorge (1993), *Historia oral*, Instituto Mora-UNAM, México.

(1996), *Historia oral e historias de vida. Teoría métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*, CIESAS, México.

(1997), "Un enfoque metodológico de las historias de vida" en de Garay, Graciela, (Coord.), Cuéntame tu vida. *Historia ora: historias de vida*, Instituto Mora, México.

(1998), "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación" en Galindo Cáceres, Luis Jesús, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Addison Wesley Longman, México, 207-276.

(2000), *Historia Oral. Ensayos y aportes de Investigación*, México, CIESAS.

(2004) "Fuentes orales e interpretaciones cualitativas" en *Guanajuato, voces de su historia*, No. 5, Universidad de Guanajuato Centro de Investigaciones Humanísticas, México.

Aguayo, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores) (2007), *Imágenes e investigación social*, Instituto Mora, México.

Aderson, Michael (1988), *Aproximaciones a la historia de la familia occidental (1500-1914)*, Siglo XXI de España Editores, España.

Alfonseca, Juan (2005), "El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)*, núm. 1, SOMEHIDE, México y España, Colegio de San Luis, Universidad de Colima, DIE-Cinvestav y Ediciones Pomares, pp. 63-90.

(2010), "Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940", Tesis de doctorado, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Humanidades y Ciencias Sociales-UNAM, México.

(2015), "La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947", artículo de próxima publicación en la revista *Relaciones*.

Almada, Francisco (1971), *La Revolución en el estado de Sonora*, INEHRM, México.

Amuchástegui, Ana e Ivonne Szasz (2007a), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, El Colegio de México, México.

(2007b), "El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México" en Amuchástegui, Ana e Ivonne Szasz (coordinadoras), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, México: El Colegio de México, pp. 15-35.

Ankerson, Dudley (1994), *El caudillo agrarista. Saturnino Cedillo y la revolución agrarista en San Luis Potosí*, Gobierno del Estado de San Luis Potosí-INEHRM-Secretaría de Gobernación, México.

Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, SEP.

- Bartra, Eli (2002), "Reflexiones metodológicas" en Eli Bartra (compiladora), *Debate en torno a una metodología feminista*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bazant, Mílada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Beezley, William H., Cheryl E. Martin and William E. French (eds.) (1994), *Rituals of Rule, Rituals of Resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*, Scholarly Resources, Wilmington.
- Bernstein, Marvin D. (1964), *The Mexican Mining Industry 1850-1950. A study of the interaction of politics, economics and technology*, State University of New York, Nueva York.
- Bertaux, Daniel (1993), "Los relatos de vida en el análisis social" en Jorge Aceves (comp.), *Historia oral*, Instituto Mora-UNAM, México, pp. 136-148.
- Bertaux W., Isabelle (1986), "Prácticas femeninas y movilidad social familiar: la fuerza de lo cotidiano", en Mercedes Vilanova (Editora), *El poder de la sociedad. Historia y fuente oral*, Antoni Bosch, Barcelona
- Bertely B. María (1998), "Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante", Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- (2007), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós, México.
- Bertucci, Liane María, Luciano Mendes de Faria Filho y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2010), *Edwar P. Thompson. Historia e formação*, Editora Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Besserer, Federico et al. (1983), *El sindicalismo minero en México 1900-1952*, Era, México.
- Bourdieu, Pierre et al. (1993), *La misère du monde*, Ed. du Seuil, París.
- Bourdieu, Pierre y J. D. Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- Bourdieu, Pierre (1988), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.

- (1988), "Espacio social y poder simbólico", en Pierre Bourdieu, *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona, pp. 127-142.
- (1990), *Sociología y cultura*, CONACULTA-Grijalbo, México.
- (1990b), "Espacio social y génesis de las 'clases'", en Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, pp. 281-309.
- (1993), "Effets de lieu", en Bourdieu et al., *La misère du monde*, Ed. du Seuil, París, 159-167.
- (1994) "L'esprit de famille", en *Raison Pratiques: sur la théorie de la action*, Ed. du Seuil, París.
- (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México.
- Brachet Marquez, Vivianne (1996), *El pacto de dominación. Estado, clase y reforma social en México (1910-1995)*, Colegio de México, México.
- Brading, David A. (1971), "Mexican Silver-mining in the Eighteenth Century: the Revival of Zacatecas", en *Hispanic American Historical Review*, volumen I:4, 1971, pp. 665-689.
- (1993), *Caudillos y campesinos en la Revolución Mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bremauntz, Alberto (1940), *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, Editorial Orientaciones, México.
- Britton, John A. (1976), *Educación y Radicalismo en México. Tomo II. Los años de Cárdenas (1934-1940)*, SEP-Setentas, 1ª Edición, México.
- Brod, Harry y Michael Kaufman (eds.) (1994), *Theorizing Masculinities*, Sage, California.
- Buve, Raymond (1986), "La revolución mexicana: El caso de Tlaxcala a la luz de las recientes tesis revisionistas" en *Memoria del Primer Simposio Internacional de Investigación Socio-histórica sobre Tlaxcala*, Gobierno del Estado y Universidad Iberoamericana.
- Buve, Raymond y Heather Fowler-Salamini (editores) (2010), *La Revolución mexicana en el oriente de México, 1906-1940*, Iberoamericana Vervuert, España.

- Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras) (2009), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Cárdenas García (2009), Nicolás, *Integrados y marginados en el México posrevolucionario. Los juegos del poder local y sus nexos con la política nacional*, Universidad Autónoma Metropolitana-Porrúa, México.
- Castro Escalante, Arcadio (2003), *Los municipios de mi estado natal San Luis Potosí. 1ª Parte de Ahualulco a Salinas. Con mapas y planos*, Ediciones CAESA, San Luis Potosí.
- Castro Gutiérrez, Felipe (1996), *Nueva ley y nuevo rey. Reformas borbónicas y rebelión popular en Nueva España*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Investigaciones Históricas UNAM, México.
- Certeau, Michel de (1996), *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México.
- Chartier, Roger (1999), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona.
- (2003) *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII, Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*, Gedisa, Barcelona.
- Chirico, Magdalena(1992), *Los relatos de vida- El retorno a lo biográfico*. Editorial Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Civera, Alicia (1993), "La educación socialista en la escuela regional de Tenería 1934-1940" Tesis de maestría, DIE-Cinvestav.
- (1996), "Respuestas comunitarias a un proyecto educativo: el caso de una misión cultural en México de los años treinta" en: *Revista Americana de Educación para Adultos*. Órgano de difusión del proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET) de la OEA. Nueva Época, Vol. 4, N°2, mayo – agosto, 1996
- (1997), "Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940", en Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, México.

- (2006), La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944) en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Nº. 28, 2006, pp. 269-291.
- Clatterbaugh, Kenneth (1998), "What is Problematic about Masculinities" en *Men and Masculinities*, vol. 1, 1 de Julio, pp. 24-45.
- Connell, Robert W. (1998) "Masculinities and Globalization", en *Men and Masculinities*, vol. 1, 1 de Julio, pp. 3-23.
- (2003), *Masculinidades*, Paidós/PUEG/UNAM, México.
- Córdova, Arnaldo (1996), *La revolución en crisis. La aventura del maximato*, Editorial Cal y Arena, México
- Cossío Villegas, Daniel (comp.) (1965), *Historia Moderna de México*, Hermes, México.
- Dubet, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Instituto Piaget, Brasil.
- Dublán, Adolfo y José María Lozano, (1876-1904), *Legislación de México*, Dublán y Lozano, México.
- Elias, Norbert (1990), "Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano", en Norbert Elias y Michael Schröter (editores), *La sociedad de los individuos: ensayos*, Editorial Península, Barcelona.
- Espinosa, Crispín (1915), *Efemérides Guanajuatenses*, Imprenta y Encuadernación, Guanajuato, México.
- Espinosa Hernández, Armando René (2006), *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*, tesis de maestría, El Colegio de San Luis, México.
- (2007), "El proyecto de educación socialista en las escuelas rurales y en el sindicalismo magisterial. Un estudio de caso en el norte de México" en Ascolani, Adrián, et al. *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación Latinoamericana*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, CD ROOM ISBN 987-24001-0-1.
- Falcón, Romana (1984), *Revolución y caciquismo en San Luis Potosí, 1910-1938*, El Colegio de México, México.
- (1990), "Las regiones en la Revolución. Un itinerario historiográfico" en Carlos Martínez Assad (coordinador), *Balance y perspectivas de los estudios*

regionales en México, UNAM-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 61-92.

Fernández Prieto, Celia (1997) "Figuraciones de la memoria en la autobiografía", en Ruiz-Vargas, José María, *Claves de la memoria*, Editorial Trotta, Madrid.

Figueroa, Juan Guillermo y Olga Lorena Rojas (2000), "La presencia de los varones dentro de los procesos reproductivos", en Schmucker, Beatriz (coord.), *Políticas públicas, equidad de género y democratización familiar*, Instituto Mora, México.

Flores Clair, Eduardo (2001), *El Banco de Avío minero novohispano. Crédito, finanzas y deudores*, INAH, Colección Científica núm. 434, México.

Fuller, Norma (2001), *Masculinidades, cambios y permanencias*, Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú, Lima.

Galván de Terrazas, Luz Elena (1997), "El discurso de la política educativa: 1930-1958", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, No. 9 *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, marzo de 1997.

Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López, coordinadoras (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, UNAM-CIESAS-COLSAN, México.

Gámez, Moisés (1997), *Minas y fundidoras: Mercado de trabajo en dos regiones de San Luis Potosí 1900-1913. Cuadernos del Centro*, COLSAN, México.

(1997b), *Unidad de clase y estrategias de resistencia. Los trabajadores en San Luis Potosí, 1890-1917*, Editorial Ponciano Arriaga, San Luis Potosí.

(2001), *De negro brillante a blanco plateado. La empresa minera mexicana a finales del siglo XIX*, San Luis Potosí, COLSAN, 2001

(2004), "La minería y la metalurgia en el centro y norte mexicanos: La Compañía Metalúrgica Mexicana" en Camilo Contreras Delgado y Moisés Gámez, Coordinadores, *Procesos y espacios mineros. Fundición y minería en el centro y noreste de México durante el porfiriato*, El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés Editores México.

Gaitán Rivero, Mercedes (1987), *El movimiento de los mineros en el alemanismo*, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, México.

Garay, Graciela de (1994), *La historia con micrófono*, Instituto Mora, México.

Gilly, Adolfo (1971), *La revolución interrumpida*, El Caballito, México.

- (1997), *El cardenismo. Una utopía mexicana*, Editorial Cal y Arena México.
- Gledhill, John and Patience A. Shell (editores) (2012), *New Approaches to Resistance in Brazil and Mexico*, Duke University Press, USA.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (1987), *Manual del minero*, Dirección General de Fomento Económico-Departamento de Minería, Chihuahua.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2005), *Historia de la vida cotidiana en México*, Cuatro volúmenes, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, México.
- (2006), *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, El Colegio de México, México.
- González Pérez, Teresa (1997), *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias*, Anroart Ediciones, Canarias.
- Graff, Harvey J. (1979), *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, Academic Press, USA.
- Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, El Colegio de México, México.
- (2010), "La búsqueda de la modernidad", en Tanck de Estrada, Dorothy (coordinadora), *Historia Mínima. La Educación en México*, El Colegio de México, México, pp. 188-216.
- Gutmann, Matthew (2002), *Ser hombre de verdad en la ciudad de México. Ni macho ni mandilón*, El Colegio de México, México.
- Guadarrama Olvera, Rocío (2000), "La cultura laboral", en Garza Toledo, Enrique de la, *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma Metropolitana-Fondo de Cultura Económica, México, pp. 213-244.
- Hamilton, Nora (1983), *Los límites de la autonomía del Estado*, Era, México.
- Hart, John (1978), *Anarchism and the Mexican Working Class 1860-1931*, University of Texas Press, Austin.
- Heller, Ágnes (1972), *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, México.
- (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona.

- Hernández Chávez, Alicia (1979), *Historia de la Revolución Mexicana, Periodo 1934-1940. La mecánica cardenista*, El Colegio de México, México.
- Hernández Hernández, Oscar Misael, Arcadio Alejandro García Cantú y Korina Itzé Contreras Ocegueda (Coordinadores), *Educación y Género en el México posrevolucionario*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Hoffman, Arnold (1954), "Towne Mines Corporation. A short History", manuscrito inédito en posesión particular.
- INEGI (1930-1960), *Anuarios Estadísticos de los Estados Unidos Mexicanos*, Instituto Nacional de Estadística, México.
- (1997), *División territorial del estado de San Luis Potosí de 1810 a 1995*, INEGI, México.
- (2010), *Estadísticas Históricas de México 2009*, Tomos I y II, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Aguascalientes.
- Joseph, Gil y Daniel Nugent, compiladores (2002), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, Ediciones Era, México.
- Julia, Dominique (1995), "La cultura escolar como objeto histórico", en M. Menegus y E. González (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- Knight, Alan (1985), "The Mexican Revolution: Bourgeois? Nationalist? Or just a 'Great Rebellion'?" en *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 4, No. 2, 1985, pp. 1-37.
- (1986), *The Mexican Revolution, Volume 1 Porfirians, Liberals and Peasants*, University of Nebraska Press, USA.
- (1994) "Cardenismo: Juggernaut or Jalopy" en *Journal of Latin American Studies*, Vol. 26, No. 1, Febrero de 1994, pp. 73-107.
- (1996), *La Revolución Mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Contrarrevolución y reconstrucción, Vol. II*, Editorial Grijalva, México.
- (2001), "The Modern Mexican State: Theory and Practice", en Centeno, Miguel Angel and Fernando López-Alvez (editores), *Grand Theory Through the Lens of Latin America*, Princeton University Press, USA, pp. 177-218.

- (2002), "The Weight of the State in Modern Mexico", en Dunkerley, James (editor), *Studies in the Formation of the Nation-State in Latin America*, Institute of Latin Americans Studies, USA, pp. 212-253.
- Krauze, Enrique, Jean Meyer, y Cayetano Reyes (1997), *Historia de la Revolución Mexicana 1924-1928. La reconstrucción económica*, México, El Colegio de México, 1997.
- Langlois, Kenneth John (1959), *Mi contribución para el bienestar físico, mental y social de los habitantes de la Villa de Cerro de San Pedro, S. L. P.*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Facultad de Medicina, México.
- Lau Jaiven, Ana (2002), "Cuando hablan las mujeres", en Eli Bartra (compiladora), *Debate en torno a una metodología feminista*, UNAM Programa Universitario de Estudios de Género/Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Lerner, Susana (ed.) (1998), *Varones sexualidad y reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas u hallazgos de investigación*, El Colegio de México/Somede, México.
- Lerner, Victoria (1976), *La educación socialista*. El Colegio de México. México.
- Lewis, Stephen E. (2005), *The ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, University of New Mexico Press, USA.
- (2010), "Una victoria pírrica en el México posrevolucionario: los finqueros alemanes, las escuelas Artículo 123 y la formación del Estado en la costa de Chiapas, 1934-1942", en *Anuario de Estudios Americanos*, 67, 2, julio-diciembre, 445-465, Sevilla, España.
- Lomnitz, Larissa A. (1998), *Cómo sobreviven los marginados*, Siglo XXI Editores, México.
- López, Oresta (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS.
- (2009), López, Oresta (compiladora), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, Polo Académico de San Luis Potosí, México.
- López, Oresta (coordinadora), René Espinoza y Norma Ramos (colaboradores) (2008), *Pensar la Educación desde San Luis Potosí. Catálogo de tesis, tesinas y ensayos*, El Colegio de San Luis-Sistema Educativo Estatal Regular, México.

- Loyo, Engracia, Cecilia Greaves y Valentina Torres (1987), *Los Maestros y la cultura nacional, 1920-1952*, El Colegio de México, México.
- Loyo, Engracia (1990), "Escuelas rurales 'Artículo 123' (1917-1940)" en *Historia Mexicana*, Vol. XL, octubre-diciembre de 1990, Núm. 2, El Colegio de México, México, pp. 299-336.
- (1991), "La difusión del marxismo y la educación socialista", en Alicia Hernández y Manuel Miño (editores), *Cincuenta años de historia en México*, vol. II, El Colegio de México, México, pp. 165-182.
- (1994), "Popular reactions to the Educational Reforms of Cardenismo" en W. Beezley, C. English, W. French, *Rituals of rule, rituals of resistance*, Wilmington, Delaware, SR Books. 1994, pp. 247-260.
- (1998), "Mecanismos de la federalización educativa en México" en *Historia de la educación y enseñanza de la historia. Libro de Actas del Congreso Historia y Nación*, El Colegio de México, México, pp. 113-136.
- (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- (1999b) "El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992" en María del Carmen Pardo (coord.) *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México.
- Luévano Bustamante, Guillermo (2008), *Huelgas, protestas y control social. El movimiento obrero en San Luis Potosí (1910-1936)*. , UASLP-AHESLP, México.
- Luna Arroyo, Antonio (1934), *La obra educativa de Narciso Bassols*. Editorial Jus, México.
- Matute, Álvaro (1980), *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924. Las dificultades del nuevo Estado*, El Colegio de México. México.
- (1995), *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924. La carrera del caudillo*, El Colegio de México. México.
- Matute, Álvaro y Victoria Lerner (1990), "Génesis de un cacicazgo: antecedentes del cedillismo" en *Historia Mexicana*, vol. XL núm. 2, octubre-diciembre 1990, pp. 365-368.

- Marcosson, Isaac F. (1949), *Metal Magic. The Story of the American Smelting & Refining Company*, Farrar, Straus and Company New York.
- Martínez Assad, Carlos (1993), *Los rebeldes vencidos. Cedillo contra el Estado cardenista*, UNAM-Fondo de Cultura Económica, México.
- (coordinador y editor) (2010), *El camino de la rebelión del general Saturnino Cedillo*, Editorial Océano, México.
- Mazín Gómez, Oscar, *El gran Michoacán. Cuatro informes del obispado de Michoacán 1759-1769*, El Colegio de Michoacán-Gobierno del estado de Michoacán, México, 1986.
- Medina Esquivel, René (2008), *Sobrevivir en un pueblo minero. Vida cotidiana en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí, durante la posrevolución*, tesis de maestría, El Colegio de San Luis, México.
- (2009), “Ser hombre en un pueblo minero. Representaciones de masculinidad en la educación, la familia y el trabajo”, en Hernández Hernández, Oscar Misael, et al. (Coordinadores), *Educación y Género en el México posrevolucionario*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, pp. 81-113.
- (2010) “Cambiar en Templo del saber lo que fuera fabricación del veneno más inicuo. La fundación de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí, 1934-1938” en Oresta López (coordinadora) *Memoria electrónica del 3er Foro de Investigación Educativa. Educación y Ciudadanías Emergentes 2010*, San Luis Potosí, S.L.P., ISBN 978-607-7601-23-4.
- (2012) “Política educativa y resistencia patronal. La fundación de escuelas Artículo 123 en San Luis Potosí, 1934-1938”, en Oresta López (coordinadora), *Historia y antropología de la educación II. Colección San Luis de la Patria*, México, pp. 81-133
- (2015) “Las escuelas Artículo 123 ¿Un dolor de cabeza para la SEP? Disputas jurídicas entre el Estado mexicano y el poder patronal, 1932-1942”, artículo de próxima publicación (enero de 2015) en la revista *Secuencia*.
- Medina, Luis (1978), *Historia de la Revolución Mexicana Periodo 1940-1952. Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México.
- Mena, José de la Luz (1941), *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*, Antonio Solá, México.

- Mendoza Guerrero, Telésforo (1986), "Relato de las experiencias vividas", en *Los maestros y la cultura nacional*, Museo Nacional de Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares, SEP, México.
- Meyer, Jean, Enrique Krauze y Cayetano Reyes (1996), *Historia de la Revolución Mexicana 1924-1928. Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México.
- Meyer, Lorenzo (1968), *México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero, 1917-1942*, El Colegio de México, México.
- Migdal, Joel S. (2011), *Estados débiles, Estados fuertes*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Montejano y Aguiñaga, Rafael (1955), *La fundación de San Luis Potosí, opiniones sobre su fecha*, Estilo, San Luis Potosí.
- (1994), *La minería en San Luis Potosí*, Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- (2006), *Guía de la ciudad de San Luis Potosí*, Fundación Rafael Montejano y Aguiñaga A. C., México.
- Monroy Castillo, María Isabel y Tomás Calvillo Unna (1997), *Breve Historia de San Luis Potosí*, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, México.
- Monroy Nasar, Rebeca (2007), "A corazón abierto: una aproximación metodológica a la investigación fotohistórica", en Aguayo, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores), *Imágenes e investigación social*, Instituto Mora, México.
- Mora Forero, Jorge (1970), "La ideología educativa del régimen cardenista" (tesis de Doctorado), Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. México.
- Nieto Calleja, Raúl (2005), "La ciudad industrial y la cultura obrera", en García Canclini, Néstor, *La antropología urbana en México*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Universidad Autónoma Metropolitana- Fondo de Cultura Económica, México, pp. 96-139.
- Novelo Victoria (compiladora) (1999), *Historia y cultura obrera*, Instituto Mora-CIESAS, México.
- Novelo, Victoria y Sergio López Ramos (Coordinadores) (2000), *Etnografía de la vida cotidiana*, Miguel Ángel Porrúa Editor, México.

Núñez Noriega, Guillermo (2007a), "La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas" en Amuchástegui, Ana e Ivonne, Szasz (coordinadoras), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, El Colegio de México, México, pp. 39-72.

(2007b) "Vínculo de pareja y hombría: 'atender y mantener' en adultos mayores del Río Sonora, México", en Amuchástegui, Ana e Ivonne, Szasz (coordinadoras), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, El Colegio de México, México, pp. 141-184.

Olavarría, José y Enrique Moletto (eds.) (2002), *Hombres: identidades y sexualidades*, Flacso-Chile/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Red Masculinidades, Santiago de Chile.

Parrini Roses, Rodrigo (2007), "Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre la dominación y la hegemonía" en Amuchástegui, Ana e Ivonne, Szasz (coordinadoras), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, El Colegio de México, México, 95-117.

Pérez Grovas Lara, Rafael (1942), *La "Escuela artículo 123"*, UNAM, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, México.

Powel, Philip Wayne (1980), *Capitán Mestizo: Miguel Caldera y la frontera nortea. La pacificación de los chichimecas (1548-1597)*, Fondo de Cultura Económica, México.

(1997) *La guerra chichimeca (1550-1600)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

Quintanilla, Susana (1997), "Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación. Un punto de vista desde la revisión historiográfica", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, No. 9 *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, marzo de 1997.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coordinadoras) (1997b), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México.

Raby, David L. (1968), "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)" en *Historia Mexicana*, Vol. 18, No. 2 (oct-dic 1968), pp. 190-226.

Ramos, Carmen (1983), *Género e historia*, El Colegio de México, México.

Ramos Escobar, Norma (2007), *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, México.

(2009a), "Contextos y debates de las políticas educativas en Nuevo León. Del Porfiriato a la posrevolución", en *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, Oresta López (compiladora), Polo Académico de San Luis Potosí, México, pp. 233-254.

(2009b) "Figuras del poder: inspectores, directores y maestros en la escuela nuevoleonesa. Un estudio histórico", en Hernández Hernández, Oscar Misael, Arcadio Alejandro García Cantú y Korina Itzé Contreras Ocegueda (Coordinadores), *Educación y Género en el México posrevolucionario*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, pp. 35-54.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1999), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE-Cinvestav, México.

Rockwell, Elsie (1985), *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*, SEP-El Caballito, México.

(1994), "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930», en C. Joseph y D. Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.

(1995), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.

(1996) "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", en Levinson, B., D. Foley and D. Holland (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany: SUNY Press, USA, pp. 301-324.

(2002) "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar", en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México, pp. 207-234.

(2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)*, núm. 1, SOMEHIDE, México y España, Colegio de San Luis, Universidad de Colima, DIE-Cinvestav y Ediciones Pomares, pp. 28-38.

(2007), *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán-CIESAS-Cinvestav, México.

(2009), *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires.

Rodríguez Loubet (1985), François, *Les chichimeques. Archéologie et Ethnohistoire des Chasseurs-Collecteurs du San Luis Potosí, Mexique*, Collection Etudes Mesoaméricaines I-12, Centre d'Etudes Mexicaines et Centraméricaines, México.

Román Gaspar, José Agustín (2000), "El material fotográfico como fuente de la memoria local. Creación y catalogación del archivo fotográfico del Mineral del Chico", tesis de licenciatura en etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Romero Gil (1991), Juan Manuel, *El Boleo. Santa Rosalía, Baja California Sur. Un pueblo que se negó a morir 1885-1954*, Universidad de Sonora, México.

Ruiz Medrano, Carlos Rubén (2009), *Auge y ocaso de la minería en Cerro de San Pedro, Jurisdicción de San Luis Potosí y el Tajo de San Cristóbal (1592-1633)*, El Colegio de San Luis/Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Rule, John (1990), *Clase obrera e industrialización. Historia social de la revolución industrial británica, 1750-1850*, Editorial Crítica, Barcelona.

Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (1995), "Historias de vida e historia oral", en Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis, Madrid.

Sariego, Juan Luis (1988), *Enclaves y Minerales en el norte de México, Historia social de los mineros de Cananea y Nueva Rosita 1900.1970*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Sariego, Juan Luis et al. (1988) *El Estado y la minería mexicana. Política, trabajo y sociedad durante el siglo XX*, Fondo de Cultura Económica, México.

Schell, Patience A. (2003), *Church and State Education in Revolutionary Mexico City*, The University of Arizona Press, Tucson.

Scott, James C. (1985), *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*, Yale University Press, New Haven, USA.

- (1990), *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*, Yale University Press, New Haven, USA
- Scott, Joan W. (1990), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en J. S. Amelang y M. Nash (editores), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Ediciones Alfons el Magnànim, Valencia.
- Seidler, Víctor (2000), *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, Paidós-PUEG-UNAM, México.
- Serrano Hernández, Sergio Tonatiuh (2008), "...¡Hay oro y no nos avisan a los amigos!... Contrabando y evasión fiscal en el Cerro de San Pedro Potosí durante la primera mitad del siglo XVIII", en *Vetas*, núm. 29, pp. 37-62, El Colegio de San Luis, México.
- Sierra Alvarez, José (1990), *El obrero soñado: Ensayo sobre el paternalismo industrial (Asturias, 1860-1917)*, Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- Staples, Anne (1994), *Bonanzas y borrascas mineras. El Estado de México, 1821-1876*, El Colegio Mexiquense, México.
- Thompson, Edwar Palmer (1977), *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra 1770-1832*, 3 vols., prólogo de Joseph Fontana, Editorial Laia, Barcelona.
- (1981), *A miséria da teoria*, Zahar, Río de Janeiro.
- (1984), *Tradición revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Editorial Crítica, Barcelona.
- (1984b), "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial" en E. P. Thompson, *Tradición revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Editorial Crítica, Barcelona, p. 241-264.
- (1994), *Historia social y antropología*, Instituto Mora, México.
- (2002) *Os românticos: A Inglaterra na era revolucionária*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- (2010), *Los orígenes de la Ley Negra. Un episodio de la historia criminal inglesa*, Siglo XXI ed, Buenos Aires.
- Torres Rodríguez, Victoria (1987), "Escuelas Artículo 123", en *Los maestros y la cultura nacional, primera época*, Museo Nacional de Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares, SEP, México, pp. 143-152.

- Valdés, Teresa y José Olavarría (1997), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Flacso/ISIS Internacional (Ediciones de las Mujeres, 24). Santiago de Chile.
- Valle Gastaminza, Félix del (2007), "La fotografía como objeto desde la perspectiva del análisis documental" en Aguayo, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores), *Imágenes e investigación social*, Instituto Mora, México.
- Vaughan, Mary Kay (1990), "El papel político del magisterio socialista de México (1934-1940): un estudio comparativo de los casos de Puebla y Sonora", en *La educación en México. Perspectiva regional*, Universidad Veracruzana, México.
- (1991), "Ideological Changes in Mexican Educational Policy, Programs and Texts (1920-1940)", en Roderic A. (Comp.), Charles Hale y Josefina Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México*, El Colegio de México/Latin American Studies Center (UNCLA), México, pp. 625-643.
- (1994), "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", en Beezley, William H., Cheryl E. Martin and William E. French (eds.), *Rituals of Rule, Rituals of Resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*, Scholarly Resources, Wilmington, pp. 213-245.
- (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, México.
- Vaughan, Mary Kay and Lewis Stephen E. (Editors) (2006), *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durke University Press, USA.
- Vázquez, Josefina (1969), "La educación socialista en los años treinta", en: *Historia Mexicana*, XVII. México, 1969. pp. 408-423.
- Vidal Loya, Eduardo (1987), "Experiencias de un maestro rural", en *Los maestros y la cultura nacional*, primera época, Museo Nacional de Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares, SEP, México, pp. 39-54.
- Villalba Bustamante, Margarita, (1999) *Economía y sociedad de un pueblo minero. La Valenciana, 1760-1810*, Tesis de maestría en historia, UNAM, México.
- (2005) "Crónica de un proyecto: ¿Alternativas de Cerro de San Pedro en el 2000", en *La regionalización de las relaciones internacionales. Las inversiones de EU y Canadá en SLP vistas a través de dos estudios de caso: Metalclad Co. y Minera San Xavier*, Trabajo de investigación inédito, SIHGO:19980203003, El Colegio de San Luis.

(2000), *State and Business Initiative in the Formation of the Valenciana and Real de Catorce Mining Communities (México), 1760-1790*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.

Villela Flores, Samuel L. (2007), "Fotografía e historia regional. Los casos de los fotógrafos Guerra (Yucatán) y Salmerón (Guerrero)", en Aguayo, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores), *Imágenes e investigación social*, Instituto Mora, México.

Viveros Vigoya, Mara (2002), *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Womack, John, Jr. (1969), *Zapata and the Mexican Revolution*, Knopf, New York.