

Nueva Antropología 42

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

ETNOGRAFIA DE LA EDUCACION

BEATRIZ GALVO, Etnografía de la educación * JUSTA EZPELETA, El trabajo docente y sus condiciones invisibles * ELSIE ROCKWELL, Los usos magisteriales de la lengua escrita * ETEL-VINA SANDOVAL, Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente * RUTH MERCADO, La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva * RAFAEL QUIROZ, El tiempo cotidiano en la escuela secundaria * MARIA BERTELY BUSQUETS, adaptaciones docentes en una comunidad mazahua * JESUS TAPIA SANTAMARIA, Entre las garras del águila en medio del Caribe * JORGE ALONSO, Las explosiones de la primavera tapatía de 1992 * RESEÑAS * DOCUMENTOS.

La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva

Ruth Mercado*

Este trabajo aborda la reconstrucción de la memoria histórica sobre la constitución de escuelas primarias públicas en algunas poblaciones rurales.¹ En los procesos locales de constitución de cada escuela, se expresan intereses y direccionalidades múltiples provenientes de distintos planos y momentos históricos del movimiento social. Interesan centralmente los procesos que se desarrollan en el ámbito cotidiano en que se inscriben las escuelas.

La memoria histórica acerca de la constitución de las escuelas presenta indicios de procesos conflictivos en los

cuales los costos sociales y económicos, así como la diversidad de intereses locales, estatales e individuales están en permanente disputa.²

En la reconstrucción de esa memoria, las historias particulares de sujetos y escuelas, enlazadas con la historia local y social más amplia sustentan de manera importante las formas y direcciones que toman los procesos que constituyen a la escuela cotidianamente.

En este trabajo se concibe a la escuela como producto de una construcción social en la que coexisten, se confrontan y se disputan distintos intereses locales (Rockwell y Ezpeleta 1986, Rockwell y Mercado 1986). La construcción social de la escuela se aborda

* Investigadora del DIE-CINVESTAV-IPN

¹ El presente trabajo es parte de una investigación cuyo objeto fue la negociación local por la gratuidad de la escuela primaria entendida como un proceso cotidiano (Ruth Mercado 1985). La investigación fue realizada en el contexto del proyecto DIE-CINVESTAV sobre la práctica docente y su contexto institucional y social (Rockwell, Ezpeleta, Mercado, Aguilar y Sandoval 1986).

² Para la exposición y discusión de las expresiones y propuestas estatales vistas desde lo cotidiano escolar ver: J. Ezpeleta, E. Rockwell, 1983; R. Mercado, 1986.

conceptualmente desde su dimensión cotidiana.³

Desde esa perspectiva no es interés del trabajo mostrar las "funciones" de los sujetos respecto de la política estatal, sino la reconstrucción que ellos hacen de la historia escolar inscrita en la historia local de la que sus vidas forman parte. En ese sentido, las políticas estatales relativas a la instauración de las escuelas pasan necesariamente por la reelaboración de los sujetos que intervienen en ella a partir de sus heterogéneas visiones del mundo y la diversidad de sus intereses.

TRABAJO DE CAMPO Y REFERENTES EMPIRICOS

El trabajo documenta etnográficamente⁴ la reconstrucción histórica de los habitantes entrevistados sobre la constitución de las escuelas primarias en las poblaciones del estudio.

El trabajo de campo se realizó en cinco comunidades y las cinco escuelas primarias constituidas en ellas (tres estatales y dos federales) localizadas en dos municipios vecinos del estado de Tlaxcala. En esa región se asienta desde fines del siglo pasado una industria textilera que tendencialmente absorbe

al antiguo sustrato campesino y artesanal que persiste en el lugar. La mayor parte de la planta industrial y comercial se concentra en una de las cabeceras de los dos municipios en que se realizó el estudio.

La mayor parte de la información empírica proviene de entrevistas a los ancianos promotores iniciales de las escuelas estudiadas, a otros habitantes que fueron sus contemporáneos, así como a quienes en el momento del estudio eran miembros de las sociedades de padres de familia, autoridades civiles y educativas locales, padres de familia y maestros. En el análisis, esa información también se cruza con la proveniente de registros de observación de la vida cotidiana de las escuelas. Para efectos del estudio se abordaron las décadas de 1920 y 1930, aunque los procesos explorados no se cortan por fechas precisas. Hay referencias incorporadas al análisis que remiten a épocas más recientes y aun actuales respecto al tema de interés.

El recorte del estudio en términos empíricos se hizo en torno a la construcción de los locales escolares. Desde la memoria histórica reconstruida se analizan las relaciones sociales implicadas, la diversidad de intereses locales y particulares que intervienen, así como las acciones y procesos cotidianos a través de los cuales se constituye la escuela en los contextos estudiados. Son estas relaciones y contenidos sociales los que importan como objeto de estudio en este trabajo y no los casos abordados. Por tal razón identifiqué el trabajo como estudio *en caso* y no de caso. (Respecto a esta distinción véase Rockwell 1987).

³ Esta noción se sustenta en el desarrollo teórico de A. Heller sobre sociedad, historia, sujeto y vida cotidiana (Heller 1977).

⁴ Esta opción metodológica implica un trabajo analítico en el que los referentes conceptuales están en constante interacción y en debate con el conocimiento paulatino del campo, de las prácticas y sentidos que éstas tienen en el ámbito cotidiano del lugar de estudio. Para mayor documentación al respecto véase: E. Rockwell 1987.

1. LA CONSTITUCION DE LAS ESCUELAS EN LA MEMORIA LOCAL. UN CONOCIMIENTO COMPARTIDO

La mayoría de los relatos reseñan que las escuelas empezaban a funcionar antes de construirse el local escolar. Se detallan los nombres de quienes “patrióticamente prestaron sus casas”. “En casa de fulano se inició.” “Mi compadre ya difunto también prestó su casa.” Se trataba principalmente de quienes en ese momento eran agentes municipales o personas con cierta posición social y económica en la población. Un ex-agente cuenta que cuando él asistía a la escuela, ésta cambiaba de casa en casa, según el agente en turno.

En todos los casos se recuerda ese periodo inicial, cuando “los maestros que mandaba el gobierno” enseñaban en casas particulares.

Mandaron una maestra a dar clases, andaba de casa en casa, se inició con 8 alumnos en primer año. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular, tenía 25 alumnos (C11-EH).⁵

Se hizo esa escuela porque había urgencia, andaban de casa en casa, un año en una, otro año en otra (C3-EH).

Los maestros llegaban aunque todavía no hubiera aulas construidas (lo que aún sucede), ya fuera solicitados por el agente, o bien por las comisiones

y comités locales que promovían la creación de la escuela donde no había agente.

En muchos casos la promoción local de escuelas públicas durante la pos-revolución, tenía como modelo la escuela religiosa en que enseñaban los curas a la que algunos habitantes habían asistido. Con ese referente se vigilaba la conducta “moral” de los maestros; pero también se atendía la calidad de su trabajo según cómo enseñaban y trataban a los niños.

Los habitantes mayores cuentan a sus hijos y nietos los nombres de aquellos primeros maestros, en qué orden llegaron, de dónde eran originarios, a dónde fueron después. Sus formas de trabajo se recuerdan con los detalles que se consideraban relevantes a un buen trabajo docente. Un viejo ex-agente, al recordar el momento en que se terminó la construcción de la primera aula escolar dice:

La segunda maestra que llegó inauguró la casita, en ese año en la escuela nueva lo hizo muy bien esa maestra, presentó una gran exposición, con muchos programas [...] Y eso que el salón era grande con salón de actos y lo llenó todo de trabajos (C10-EH).

Usualmente, al mismo tiempo que la escuela funcionaba en casas particulares se emprendía lo necesario para su construcción, que implicaba entre otras cosas, la realización de innumerables trámites por parte de los comisionados o del agente si ya había. Se tenían que hacer juntas con el pueblo para acordar el inicio de la construcción y

⁵ Los fragmentos de registros etnográficos citados se acompañan de la clave que los identifica en el archivo de campo.

determinar las contribuciones de todos, en mano de obra y cuotas así como la constitución de comisiones diversas.

También se tenían que hacer "escritos" para pedir al gobierno "ayuda material", o aprovechar la visita de funcionarios o del gobernador para solicitar esa ayuda; o bien la de candidatos a diputados o gobernadores en campaña electoral.

Cuando el gobernador X llegó a poner la primera piedra le presentaron el proyecto de construcción y él prometió ayudarles, les dijo: allá los espero. Mientras, aquí ya se trabajaba, entonces va y viene la comisión (a la capital del estado), (C3-EH).

Los integrantes de las comisiones ampliaban en estas prácticas su conocimiento acerca de los canales burocráticos del gobierno estatal y del aparato escolar oficial, así como de los procedimientos usuales en esas instancias en relación a los trámites.

El proceso de construcción de los locales escolares remite siempre a la historia de una actividad colectiva, en ella han participado de manera distinta los diversos sectores sociales de las poblaciones de cada escuela.

Parte de esa historia se registra en las placas inaugurativas de las secciones que se construyen con participación gubernamental, o en las inscripciones hechas en las vigas de las primeras aulas construidas por los habitantes. También se registra parcialmente en actas, convenios, oficios, cortes de caja y otros documentos existentes en los ar-

chivos escolares o de agencias municipales y comités de padres; archivos que han pasado por generaciones de unos a otros comités y agencias.

Se guarda memoria entre los habitantes, sobre la existencia de esos documentos y de otros que hubo sobre la escuela y que ya no se sabe donde están. Entre los recuerdos que los habitantes de la zona de estudio relatan al respecto, se encuentra el de un viejo ex-agente que dice:

Hubo el problema de que no hay una agencia, (ésta funciona en la casa de cada agente) y ahí guardan los papeles; antes había muchos documentos que se guardaban en dos o tres (grandes) valijas, ahora cada vez que cambian agente son menos los papeles que entregan. Le comenté al agente eso de qué pocos papeles había (C3-EH).

La memoria sobre los documentos escolares y su custodia es semejante a la encontrada acerca de documentos que amparan bienes comunales. Algunos de éstos por ejemplo, han sido custodiados por sucesivos representantes de bienes comunales desde la época de la Colonia. Los relatos de muchos de los habitantes coinciden en dar cuenta de su existencia; se sabe y se cuenta cómo es el mapa más antiguo que se guarda sobre la delimitación del poblado. Acerca de su contenido se dan versiones coincidentes y a veces complementarias: el nombre antiguo del pueblo en náhuatl, el número de los primeros habitantes, su origen étnico, el señorío precolonial al que pertenecía; también

se sabe quién guarda el mapa y por qué.

Entre los papeles escolares que guardan las autoridades locales, actualmente está el "inventario" de la escuela: "Todo lo que es de la escuela entra ahí"; en algunas escuelas es parte del archivo que se pasa de un comité de padres de familia a otro. En algunos casos se recuerda que hubo papeles sobre las transacciones que se hicieron para dotar de terrenos a la escuela.

Sin embargo, la mayor parte de la información sobre el origen y construcción de cada escuela, no se ha escrito, está en la memoria de quienes participaron en esa historia o saben de ella por tradición oral.

Es una historia transmitida y reconstruida permanentemente de padres a hijos y entre unas y otras familias del lugar por lazos de vecindad y parentesco. Esa historia se comparte diferencialmente entre los miembros de los diversos sectores sociales en cada lugar, entre quienes se turnan en los cargos políticos y sociales locales, pero también entre los que participaron desde otro plano en esa historia, ya fuera como uno más de los padres de familia o de los alumnos. Es una historia asimismo compartida y relatada por maestros y directores que han pasado por las escuelas de la región.

En la memoria histórica local sobre la escuela se han registrado los nombres de vecinos y parientes que participaron en su tramitación, las fechas y etapas sucesivas de su construcción: la primera piedra, el techado, la inauguración. Se relatan minuciosamente los costos, las cuotas, los embargos y la mano de obra invertidos por los habi-

tantes en la construcción escolar inicial.

Los relatos vinculan los inicios de la escuela con los de organizaciones sociales y políticas locales. Algunas de ellas fortalecidas para el mayor control político del Estado mexicano posrevolucionario (como las de autogestión campesina y artesanal durante el cardenismo); otras, pre-existentes a éstas como la organización religiosa y la social.

Los referentes para reconstruir la historia de la escuela son distintos, según las diversas perspectivas sociales de los habitantes. Para quienes promovieron "obras" en el pueblo antes de que hubiera agencia, los referentes están ligados a la historia de las organizaciones civiles y políticas locales en las que han participado (como agentes, jueces de paz, miembros de comisiones y comités, etcétera). Ellos recuerdan si la escuela se inició antes, después o paralelamente a que se construyera la agencia municipal o el juzgado. Reportan detalladamente qué agente o comisión hizo cada cosa, es decir, los trámites y trabajos que ellos como promotores aportaron. Para otros habitantes, los referentes sobre esa historia son la mano de obra y las cuotas que tuvieron que aportar para la construcción, así como las fechas relevantes de su historia personal, la de sus vecinos y parientes.

2. DIVERSIDAD DE INTERESES LOCALES EN LA CONSTITUCION DE LAS ESCUELAS

En los relatos hay indicios de que la inicial constitución y construcción de

las escuelas articulaba diversos intereses locales. Uno de los más importantes era el de aquéllos interesados en desarrollar mediante esas acciones la constitución de otras agencias políticas como la agencia municipal o los juzgados. Se trataba generalmente de personas con inquietudes políticas, a quienes resultaba necesario obtener cierto prestigio ante los vecinos del lugar, generalmente asociado a la gestión de obras de beneficio colectivo. Estos promotores locales de la escuela también manifiestan frecuentemente como motivo de su gestión el interés por contar para sus hijos con la escuela que ellos no tuvieron, y que en los relatos parece ser compartido por la mayoría de los vecinos involucrados.

En las poblaciones del estudio, antes de contar con agencia municipal, los habitantes promovían la construcción de la escuela a través de comisiones o comités representativos de cierto sector de la población. En las primeras poblaciones que tuvieron agencia municipal, ésta asumía la promoción de la escuela como una de sus primeras tareas, aunque en ocasiones ya había sido iniciada por las comisiones. Cuenta un actual agente:

El primer agente municipal que hubo fue entre 1925-26, de nombre X. El solicitó la escuela, mandaron una maestra a dar clases, andaba de casa en casa. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular. Cuando llegó otro maestro para 3º, el agente se vió obligado a hacer una junta con el pueblo y decidieron construir la escuela de

piedra. (Sección más antigua de la actual escuela del lugar), (C11-EH).

En una de las primeras actas del archivo de una agencia municipal, el agente de la gestión 1947-49 rinde su informe y anota al final:

Hago constar como memoria al desenvolvimiento de la organización política y social de nuestro pueblo que por gestiones hechas en el año de 1929 se logra el establecimiento de la agencia municipal en este lugar y de consigo la designación de nuestra escuela, como el mayor progreso de la comunidad (C11-D).

En las poblaciones más pequeñas, dependientes políticamente de las que ya cuentan con agencia municipal, la tendencia ha sido a "independizarse" de éstas. Para la separación de estos pequeños poblados, tradicionalmente llamados "barrios", cuenta de manera importante la organización de quienes se interesan en promover esa independencia. Antes de lograr la constitución de la agencia municipal, se organizan e integran en comisiones o comités que impulsan y realizan obras materiales para el barrio, entre ellas, la de la escuela.

Un viejo ex-agente promotor de la escuela de su barrio, cuenta que después de los trámites con que lograron que el gobierno mandara maestros, empezaron los relativos a la construcción de la escuela.

Primero se nombró al Presidente de Obras Materiales: como yo pensé eso de la escuela y yo lo inicié, a mí

me dieron de Presidente de Obras Materiales, no había Junta de Educación (C10-EH).

El inicio de una obra como la escuela posibilitaba a estos integrantes de comisiones la posterior promoción de la agencia municipal. En este trámite es frecuente, todavía en la época de este estudio, que el presidente municipal y algunos habitantes de los pueblos que ya tienen agencia se opongan a la separación política de los poblados más pequeños.

Mientras los barrios no cuentan con agencia municipal, las autoridades municipales no les reconocen oficialmente la atribución de promover obras, ni la de reclamar fondos municipales para ese fin. Por el contrario, los barrios tienen que aportar económicamente para las obras que promueva la agencia municipal de la que dependen.

Por tanto, al iniciarse la construcción de una escuela propia se agudizan los conflictos a veces ya antiguos entre los poblados y los barrios; pero también se crean otros, porque se deja de aportar fondos y mandar alumnos a la escuela ya existente en el poblado mayor. En ocasiones los comités de padres y el agente municipal obstaculizan la creación de una escuela en el barrio ya que significa menos aportaciones y disminución de la población para su propia escuela.

De los casos en que se presentan estos conflictos destaca el de un barrio donde una comisión local inició la construcción de la escuela (entre 1920 y 1930) y paralelamente empezó a promover la creación de la agencia muni-

cipal. Relatan los viejos promotores que durante los trámites iniciales se encontraron con la negativa de la presidencia municipal, que rechazó la primera solicitud "porque le faltaban firmas". Recuerdan que ante eso, la comisión recolectó las firmas de otros vecinos y acudió al gobierno del estado buscando su respaldo. Este apoyó la creación de la nueva agencia, pese a la oposición de la presidencia municipal.

Los relatores agregan que en las oficinas del gobierno estatal:

Nos mandaron con el oficial mayor que nos dio un escrito para que fuéramos otra vez con el presidente municipal. El oficial mayor también nos aconsejó ver la Ley Orgánica Municipal para respaldar jurídicamente (la solicitud), (C10-EH).

Volvieron a la presidencia municipal ya con el aval del gobierno estatal y con más firmas. Después de muchos trámites se construyó la primera escuela y se instauró la agencia municipal en ese barrio. Quien había encabezado la promoción fue designado agente.

En los casos encontrados, el apoyo estatal se otorga siempre y cuando los promotores de la agencia o de la escuela se hayan organizado, "hayan trabajado" y comprueben su interés mediante las obras o trámites realizados, como garantía de la trayectoria que seguirán al respecto.

En el caso citado, la comisión ya organizada sabía esto y cuando solicitaron la agencia habían iniciado la construcción de la escuela. Además, ya habían emprendido acciones para construir el

local de la agencia, "conseguimos un ingeniero que nos cobró muy caro por hacer los planos". Cuando hacían sus trámites para la agencia presentaron los planos en las oficinas del gobierno estatal, porque les pedían "que se viera si estábamos trabajando".

Casos como el anterior ocurren con gran similitud en épocas más recientes a la centralmente estudiada. En ellos se presentan intereses locales parecidos que se disputan en relación a la constitución y construcción de una escuela. Es el caso de otro barrio donde en años recientes (1977-78) se promovió la creación de una escuela para lo cual se integró una "comisión de trabajos". Uno de sus miembros relata que esta comisión se enfrentó a la oposición del agente municipal del que políticamente dependía el barrio y del comité de padres de la escuela del pueblo (a 1 km de distancia) a donde asistían los niños del barrio.

Nos cortaban el agua que viene del pozo del pueblo para que no se hiciera el colado de las primeras aulas (E7-EH).

La misma comisión del barrio logró en algún momento la donación de algo de material de construcción por parte de un candidato a diputado local que hacía su campaña electoral. Algunos del pueblo, encabezados por el agente, le informaron a ese candidato que "los del barrio" hacían obras por su cuenta provocando conflictos entre pueblo y barrio. Sin embargo, cuentan los relatores que el diputado proporcionó a la comisión los materiales solicita-

dos "porque vio que estábamos trabajando".

En los relatos orales, la historia de la escuela se entrelaza con la de los trabajos y trámites realizados no sólo para la creación de la agencia, sino también los de construcción y ampliación de la iglesia. Recuerdan los más viejos:

Todo tiempo hay trabajo, ya de la iglesia, ya de la escuela.

O bien que:

Quando ampliaron la iglesia pidieron mucha leña para hacer las campanas en el horno (C11-EH).

Entre los casos encontrados, un anciano ex-agente dice:

La iglesia también fue progresando poco a poco, la construcción de la escuela empezó en 1920 y se terminó en 1932. Mientras, los maestros trabajaban en casas. Acarreábamos, se acarreo mucho material pesado, se traía desde lejos, igual en la iglesia, la primera piedra se puso en 1918 y en 1944 se terminó. Pura cooperación voluntaria, nadie los obligaba; en la escuela sí, tantito los castigaban (C3-EH).

Otro viejo ex-agente, iniciador de la escuela de su barrio y después de la agencia recuerda:

Perdí mucho tiempo, me desvelé mucho por el barrio, hice las escuelas (primeras aulas) y después lo de la agencia. Perdí mucho tiempo y centavitos también, pues que dinero que

faltaba tenía yo que completar y carguitos de la iglesia que también hice (C10-EH).

Sin embargo, la historia de creación y construcción de cada escuela en los lugares estudiados, se encuentra estrechamente ligada sobre todo a la agencia municipal, donde el proceso es casi paralelo: dice un anciano ex-agente:

Antes no hacían otra cosa los agentes que no fuera lo de la escuela, [hace] dos o tres años que empiezan a hacer otras cosas ya lo del parque, el auditorio también (C3-EH).

Entre las funciones de las nuevas agencias, se contaban prioritariamente las relativas a la escuela:

En ese tiempo... pues el agente tiene que estar pendiente con los profesores, lo que se les ofrece (C3-EH).

Las recaudaciones locales que las nuevas agencias disputaban al municipio, se destinaban en parte al mantenimiento de la escuela y de la propia agencia. Dos ancianos que fueron agentes en aquella época relatan por separado:

En ese tiempo había pocos changarros aquí, entonces se gestionó que ya no habían de ir al municipio esos centavos sino que para gastos de la escuela, para escobas, para gises, entonces ya se dejaron ahí esos centavos para sostener la escuela y para lo que la agencia necesitara [...] que fulano mataba un puerquito, pues que coopere con algo (C3-EH).

Antes era el agente el que se encargaba de todo lo de la escuela, luego empezó lo de la sociedad de padres de familia (C3-EH).

Algunas de las prácticas sociales referidas en los relatos de este apartado se expresan actualmente de manera similar, aunque seguramente con sentidos diferentes a los de aquella época. Sin embargo, remiten igualmente a la articulación de intereses locales diversos que se expresan en torno a la constitución de las escuelas. Durante el estudio fue observado que los agentes municipales y otras autoridades locales comparten con directores y maestros muchas de las decisiones, trámites y trabajos relativos a la construcción, ampliación o "mejoramiento" de los locales escolares, a su mantenimiento y otros aspectos de su vida diaria.

Por otro lado, los padres de familia que sostienen con sus cooperaciones parte del costo escolar tienen un nivel de vigilancia y control sobre la vida escolar que proviene en parte de su participación en el sostenimiento de la escuela.

3. LA PROPIEDAD COLECTIVA DE LOS TERRENOS ESCOLARES EN LA MEMORIA HISTORICA LOCAL

Iniciar la construcción de la escuela implicaba también conseguir los terrenos para la misma. Esta parte de la historia la comparten principalmente quienes han sido integrantes de las comisiones o comités de padres, ex-agentes, direc-

tores y aún maestros que han pasado de una escuela a otra de la región y participaron en aquella historia o la han escuchado. Se habla de terrenos que se compraron, se donaron o se ocuparon para la escuela.

Relata por ejemplo un joven director, que en la escuela donde antes estuvo contaban que la primera aula se construyó en el terreno que hasta entonces había sido el cementerio del pueblo. Este se tuvo que trasladar a otro lado:

Aunque a la gente no le gustara que le sacaran a sus muertitos, pero se necesitaba la escuela (E5-ED).

En los relatos colectivos cada quien cuenta la parte que sabe, con nombres y datos sobre los fragmentos de terreno con que se dotó a la escuela:

De la parte aquella de atrás de la escuela, de ésa, papeles y títulos sí los deben tener (los del comité en su archivo), porque los del frente a puertacalle no tienen papeles (C3-EH).

Los integrantes actuales de comités escolares han aprendido de sus padres u otros viejos esa parte de la historia:

Mi papá colaboró en la construcción, empezaron a gestionar y Fabián, papá de José donó el primer terreno (donde está la parte más vieja de la construcción).

Del terreno de enfrente de la escuela, del hoyo de Don Luciano sacaron para el adobe. Una parte del terreno del patio de la escuela la donó Don Luis y el difunto (X), esa parte

donde están las aulas nuevas. Todos los terrenos eran pequeña propiedad y de esos pequeños terrenos se fue juntando el de la escuela (E5-ECE).

Un director cuenta acerca de los terrenos de otra escuela:

El supervisor nos pidió el papel del predio; no tenemos nada y preguntando con los señores, una señora me dijo que ella donó el terreno para la escuela, pero otras personas grandes me han dicho que se le compró a esa señora (dice el nombre), que existe un recibo de compra-venta de la agencia municipal, pero yo fui a buscarlo y no lo encontré (E5-ED).

Hablar de donaciones no implica necesariamente que el dueño del terreno lo regaló a la escuela. Hay casos en que los terrenos así "donados" llevan años disputándose en la presidencia municipal. Son casos en que por ejemplo, el dueño aún reclama un pago por el terreno que el comité de padres insiste en que ya se hizo:

Fulano que dizque donó el terreno para la escuela, ahora reclama que le paguemos pero ya se le pagó. Entonces va al municipio (donde puso su demanda) y les da dos o tres mil pesos y ya no le dicen nada (E3-ECE).

Las contradicciones que frecuentemente se dan en los relatos acerca de ese punto sugieren la presencia de viejos conflictos sobre los terrenos en que se ha construido la escuela. Conflictos que muchas veces no por ser viejos de-

jan de ser vigentes, como lo muestran las pugnas actuales por la propiedad de esos terrenos.

Por otra parte se denomina también “donación” a lo que se describe en los relatos como permuta de terrenos. En algunos casos cuando se habla de que cierta persona donó un terreno para la escuela, no significa que lo haya regalado, sino que lo permutó por otro a solicitud de las autoridades.

En los relatos, la “donación” se revela como una de las formas conflictivas en que las autoridades promotoras de la escuela conseguían los terrenos para iniciar o ampliar su construcción.

Por ejemplo, en un documento del archivo de un comité de padres se consigna que a unos Sres.: “se les hizo donar sus terrenos” para la construcción de las nuevas aulas, prometiéndoles que se les harían sus casas de adobe en otro lado. El actual presidente del comité recuerda que esa promesa no se pudo cumplir.

Por otro lado, cuando se cuenta la historia de los terrenos escolares se habla de ellos como de una propiedad colectiva. Los que eran de tal o cual dueño, los que se lograron de tal o cual manera, los que aún tienen conflictos, pero que ahora “son de la escuela”. En el contexto local, ello no significa que se consideren propiedad del gobierno, sino de la escuela en ese lugar.

Generalmente no hay una dependencia federal o estatal que haya comprado o expropiado esos terrenos. En los casos en que se compró alguna parte, la pagaron los padres de familia a través del comité correspondiente al dueño particular; en los casos en que se

permutó, fue un arreglo local entre el dueño y las autoridades responsables de construir la escuela (comisión, comité o agencia). Nadie puede reclamar esos terrenos como suyos y sólo es posible reconstruir la historia de cada uno desde la memoria de los habitantes.

4. LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES COMO IMPOSICION DESDE LA MEMORIA COLECTIVA

En los relatos sobre la construcción inicial de la escuela destaca como referente reiterado, el costo que su construcción significó en mano de obra y cuotas para los habitantes del lugar. Los promotores de la escuela reconstruyen los costos en términos de sus propias aportaciones y de los innumerables trámites burocráticos que hicieron para lograr una ayuda oficial que raramente obtenían.

En los relatos de quienes así iniciaban o consolidaban una carrera política en el lugar, es recurrente la idea de que “en otros tiempos el gobierno no ayudaba” para construir una escuela.

El gobierno mandaba en efecto a los maestros aunque todavía no hubiera local, pero los responsables de la construcción tenían que buscar por su cuenta, desde quienes les hicieran los planos para el proyecto, hasta los materiales y su transporte. Dicen ellos; “(fue) pura cooperación del pueblo, no hubo ayuda del gobierno”.

El trabajo para los responsables de la construcción escolar implicaba por lo tanto la recaudación de las cooperacio-

nes que se fijaban como obligatorias para todos los habitantes; asimismo recurrían a la autoridad de sus cargos locales para demandar el trabajo de la gente en la construcción.

Para quienes eran padres de familia o alumnos en aquel momento, la construcción de la escuela se relata en parte como una especie de penoso trabajo forzado realizado con su mano de obra y cuotas. Estos sujetos reconstruyen la historia de la escuela con referencia a los parientes y amigos que participaron en la construcción y el recuerdo de acontecimientos familiares coincidentes con ella (bodas, nacimientos, accidentes).

Una anciana que no recuerda la fecha de colocación de la primera piedra para la escuela dice por ejemplo:

... (pero) fue muy señalada porque fue el mismo día en que nació mi hija la mayor (C11-EH).

A partir de esa precisión deduce el año de "la primera piedra".

Las descripciones del trabajo que significaba el transporte de los materiales son las que se dan con mayor frecuencia y lujo de detalles en los relatos colectivos. En ellos se cuenta cómo las grandes piedras para los cimientos se acarrearaban una por una, "desde lejos":

Mi finado y otros señores ayudaron cargando piedras con palos, entre dos cargaban un nudillo (una garrocha) y en medio venía colgando la piedra, tanto sufrimiento, los caminos eran delgaditos, se venían pegan-

do con los magueyes. Mi compadre también ayudó poniendo las vigas, se cayó y se quebró un pie, ya no quedó bien, medio renquito [...] Después que se levantaron los cimientos y los muros, se pidió otra cooperación para el techado (se hizo) con vigas y ladrillos anchos que trajeron desde (la capital estatal) en carreta [...] Sí, tanto sufrimiento (C11-EH).

Además de la mano de obra estaba la cuota, también obligatoria. En ese sentido, uno de los recuerdos más vívidamente expresados por los viejos es el del temor a la persecución y la fuerza que ejercían las autoridades locales, no sólo para que se trabajara en la construcción sino para el pago de las cuotas.

Quien no ayudaba en la construcción lo metían a la cárcel, si no por la buena, por la mala, los obligaban a trabajar [...] Con su trabajo y su cuota, siempre mortificación por cuota, aunque sea poca, pero a fuerza, antes, si no das cuota, ahí viene el embargo, ¡pronto! vender cochinito, si no, vienen y se llevan burrito (C11-EH).

En la población a que se refiere este relato, explica el agente que se recurrió al "embargo" cuando se construyó allí por primera vez a través de una dependencia oficial (ya se había construido el aula más antigua). En esa ocasión, al terminarse la construcción quedaba todavía sin cubrirse el total del pago que correspondía a la "comunidad" en el convenio.

Recuerda el agente:

Se debía dinero y dijo la autoridad que a ver si por medio del gobierno lo autorizaban para embargar y lo autorizaron; la agencia ordenó a su comandante, le entregaron una lista de los que deben tanto, los que deben tanto y otros, poquito. Iba casa por casa y tocaba a las puertas; si el dueño no tenía dinero, veía un puerco y lo sacaba, le decía: tienes 24 horas, si no lo rescataban, la autoridad lo vendía. Iban corriendo a conseguir dinero (C11-EAL).

La anciana, madre del agente complementa:

Iban corriendo las mujeres a conseguir el dinero ¡rápido! y se recupera, todo tiempo, trabajo y rigor (C11-EH).

Mezclada con el recuerdo de la imposición, los relatos expresan también una noción de que la escuela les pertenece por la participación colectiva en el trabajo y el dinero que a todos costó. Cuenta una Sra.:

Esa escuela, nosotros (con su esposo) fuimos fundadores, soy contemporánea, nosotros la construimos. Nos tocó acarrear piedras, todos, también los niños (C3-EH).

Por su parte, los viejos recuerdan la fiesta de inauguración de la escuela como una celebración memorable, como una gran fiesta en la que participó todo el pueblo. Describe un anciano ex-agente:

Cuando se estrenó la primera es-

cuela todo el pueblo tuvo gusto, pensábamos que ya, después dicen que se necesita otra y después otra (secciones de aulas). En ese tiempo se vino un gusto, ese salón está grande, no tenía entrepaños, estaba bonito (C3-EH).

Esa noción de pertenencia común sobre la escuela parece también subyacente en el recuerdo de los usos sociales que se hacían de ella una vez terminada la construcción. Las fiestas que ahí se celebraban como la del 16 de septiembre por ejemplo, se describen como fiestas populares más que escolares:

Ahí se juntaban todos y la banda tocaba. Fiesta de las madres no había, ni día del niño, eso lo inventaron después (C3-EH).

REFLEXIONES FINALES

El análisis de la memoria colectiva hasta aquí descrito muestra que el impulso del estado mexicano posrevolucionario a la escolarización primaria implicó en mayor o menor grado el uso de la imposición y de la fuerza en estas poblaciones. Esta se llevaba a cabo por habitantes locales que no necesariamente comparían o conocían los intereses del proyecto educativo estatal en relación a la expansión escolar. Ellos actuaban de acuerdo a sus particulares aspiraciones de actuación social y política en el lugar, además de su propio interés como padres de familia por la escolaridad primaria de sus hijos.

Sin embargo, el ejercicio del control de las autoridades para que los habitantes costearan parte de la escuela supone la existencia de una contraparte a ese control. Esta sería la frecuente negación implícita por parte de los habitantes a costear voluntariamente la existencia de la escuela.

Es probable que esa imposición estatal no encontrara su límite en una apropiación por parte de los sectores populares de la noción sobre su derecho a la escolaridad primaria gratuita. La memoria histórica aquí descrita remite a un momento en el que la educación primaria gratuita como derecho popular y obligación estatal era producto reciente del movimiento revolucionario.

Por otro lado, también interesa destacar que en la memoria histórica local, la parte activa de los sujetos no sólo se expresa en la resistencia implícita ante la cual se ejercía el control de las autoridades; se expresa también en su demanda por la educación primaria.

La solicitud de maestros "al gobierno" desde los inicios de la época posrevolucionaria implica la posesión de una noción sobre cierta obligación e interés estatal al respecto. Además, la demanda de educación sugiere un interés propio en obtenerla. Este interés se concretaba no sólo en la organización del sector de habitantes que realizaba las gestiones necesarias, sino en la actividad de quienes les pedían que se encargaran de ellas, porque sabían leer, escribir y hacer trámites; o en la actividad de quienes "daban su firma" y su aceptación durante las asambleas para que se solicitara a los maestros y se

construyera la escuela.

El interés por la educación primaria se expresaba también en el acto mismo de enviar a los hijos a clases, una vez que llegaban los maestros, sacrificando su contribución al trabajo familiar. Las posibilidades de que los maestros se quedaran y la escuela se consolidara, no sólo dependían de que el gobierno enviara personal, sino de que hubiera alumnos, es decir, padres interesados en la educación primaria para sus hijos.

La historia escolar, junto con la escuela misma, es vista y recuperada en la memoria histórica local como una pertenencia común, una construcción colectiva. Esta se genera en un interés propio por la educación primaria, y no sólo como resultado de la imposición estatal y de la insuficiencia de los recursos públicos necesarios para la existencia de la escuela en esas poblaciones.

BIBLIOGRAFIA

- ERICKSON, F., "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, núm. II, Paidós, España, 1989, pp. 195-246. Publicado antes en *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan Publishing Co., New York, 1986.
- EZPELETA, J. y Rockwell, E., "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, Era, México, 1983.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1987.
- HAMMERSLEY y Atkinson, *Ethnography. Principles in practice*, Tavistock Publications, Nueva York, 1983.

- MERCADO, Ruth, *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana, Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 17, DIE-CINVESTAV, México, 1985.
- MERCADO, Ruth, "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", Rockwell, E. y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J., *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, publicado en portugués en *Pesquisa Participante*, Cortez Editora-Editores autores asociacios, Brasil, 1983; y en español en *Documentos DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Mercado, R., "La práctica docente y la formación de maestros", Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente, Cuadernos de Educación DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J. (coordinadoras), Mercado, R. y Sandoval, E., *La práctica docente y su contexto institucional y social*, DIE-CINVESTAV, (9 volúmenes) México, 1987.
- ROCKWELL, E., *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, *Documentos DIE*, DIE-CINVESTAV, México, 1987.