

blecimiento de esa empresa? Quise aportar este ejemplo porque coincide con ese espíritu de modernización semejante al que irradió de la construcción de la red ferroviaria, con algo también de utopía, pero como afirma el autor:

La modernización [...] acarrea altos costos sociales y ecológicos. Se barren los excesos y la tecnología fomenta el asalto irrestricto sobre el bosque, los cuerpos de agua, las selvas y su mundo biótico y abiótico. (p.287)

dando a la tierra y al agua la importancia decidida que han tenido en la historia de México. Tortolero nos muestra otros elementos para entender las causas de los levantamientos que no coinciden necesariamente con las ideas más divulgadas, sobre todo cuando después con el régimen cardenista los reparos agrarios resignificaron y dieron prácticamente el mismo sentido homogéneo a las diferentes luchas agrarias y formas de posesión que no se identificaban con el ejido que se impuso como conquista revolucionaria.

El libro *Notarios y agricultores* hubiera resultado impensable hace apenas unos lustros. Ahora arroja nuevas luces para comprender mejor nuestra historia abatiendo los lugares comunes, discrepando de la historia oficial y con la cristalización de mitos e ideas, fardos pesados que es mejor dejar de lado de una vez por todas, mas cuando la inteligencia de un historiador como Alejandro Tortolero Villaseñor, provoca repensar la

historia para encontrar interpretaciones más acertadas. Algo por demás necesario, pues con el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución debería alentarse una profunda revisión de estos doscientos o cien años transcurridos y lo que las revoluciones que festejamos dejaron en nuestro país.

CARLOS MARTÍNEZ ASSAD*

Instituto de Investigaciones Sociales-
Universidad Nacional Autónoma de México

D. R. © Carlos Martínez Assad, México D.F., julio-diciembre, 2008.

• • • • •

Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora, El Colegio de Michoacán/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 2008.

Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, es un título que no podría ser más representativo del contenido del libro y de la estrategia teórica metodológica de su autora, Elsie

* assad@servidor.unam.mx

Rockwell. Tenemos un libro más acerca de la escuela entre 1920 y 1940, pero éste rompe con lugares comunes y cuestiona verdades heredadas, al referirse no a la escuela en la época posrevolucionaria (yo le quitaría el *pos*), sino a las relaciones entre escuela y revolución. La obra no se refiere únicamente a la política educativa, a las reformas, al papel de la escuela, de los maestros en la construcción de proyectos hegemónicos, la estructuración del sistema educativo, o a las relaciones de la comunidad y la escuela, sino a la escuela en su conjunto. Junto al sustantivo *escuela*, Elsie Rockwell utiliza un verbo en infinitivo porque la escuela y lo que entendemos por ella es algo que se modifica a lo largo del tiempo y que se construye día a día, en sus complejas e impredecibles relaciones con los cambios sociales que la rodean y que son difíciles de observar si sólo nos ubicamos en la perspectiva del Estado.

“Descentrar la mirada”, es una frase que la autora utiliza con frecuencia. La escuela no cambia sólo por la lógica de las leyes, las instituciones y los proyectos de los poderosos. Observar los intersticios que se forman entre las leyes, las reformas y las prácticas, es importante para comprender la escuela, pero aún insuficiente. Las nociones de *configuración*, de *culturas escolares*, de *sedimentaciones*, *anticipaciones históricas*, y de *cultura* —entendida en un sentido dinámico, dialógico y cambiante—, le sirven a la autora para descubrir cambios y permanencias, avances y retrocesos —no una evolución lineal— en la escuela, desde la historia

social, la antropología histórica y sobre todo la microhistoria, ya que la cual: “obligó a documentar los nexos precisos entre algunos actores del proceso” (p.29). Al hacerlo, al mirar de afuera hacia adentro, comenzando por las escuelas de una pequeña entidad como Tlaxcala, de la periferia al centro, se llega, necesariamente, al entramado del Estado revolucionario, pero también en este caso, no cosificado, sino en la forma en que se construyen redes de poder en la vida cotidiana, en los pequeños espacios en donde se mueve la gente, en donde se van construyendo configuraciones, en los campos de fuerza donde los procesos sociales producen discursos.

Estas ideas, mal parafraseadas aquí, guían la estructura general del libro que está formado por siete capítulos. Cada uno tiene una lógica interna, de manera que pueden leerse independientemente, pero sólo en su conjunto aportan el examen minucioso de los procesos que inciden en la construcción de la escuela. Estos aparecen como lajas de diferentes formas y tamaños que se superponen unas con otras, no siempre de manera perfecta ni complementaria, y que por lo tanto no llegan a obtener un acabado simétrico y armonioso del todo, pero que finalmente forman en conjunto una construcción nueva.

En el primer capítulo se rastrea cómo se modificó la organización espacial, política y religiosa de Tlaxcala desde 1910 hasta 1940, y en este recorrido por los contornos sobresalen varios factores que serían muy importantes en la configuración de la escuela en

una entidad con un alto grado de escolarización desde el siglo XIX si se le compara con otras: la negación de los indígenas, la histórica lucha por la autonomía de los pueblos, la relación y relatividad entre lo indio y lo no indio, lo rural y lo urbano, lo obrero y lo campesino.

“Configuraciones. La Construcción de un sistema escolar” es el título del segundo capítulo, en el que se examina cómo se modifica la gestión escolar, a partir de la identificación de quiénes tenían injerencia en la escuela y en la toma de decisión acerca del nombramiento de maestros y del sostenimiento de las escuelas, como los comités educativos, las juntas escolares, los gobernadores, los prefectos, los directores, los maestros, los inspectores o los presidentes municipales. Se identifica 1914 como un momento de ruptura con el Antiguo Régimen, a partir del establecimiento del municipio libre y de la supresión del puesto de prefecto político. A partir de ahí, se fue modificando la gestión escolar, prevaleciente durante el siglo XIX, hacia una mayor injerencia del gobierno estatal y finalmente del federal. Con estos cambios la gestión educativa se profesionalizó, sin embargo, se inauguró también el enlace entre la carrera dentro de la burocracia educativa y la militancia partidista que caracterizaría al sistema educativo mexicano desde entonces hasta nuestros días.

En el tercer capítulo se identifican las formas educativas, no por sus contenidos

específicos y propuestas centrales que ya han sido muy estudiadas, sino por la manera como se instrumentaron. De los congresos y asambleas pedagógicas nacionales, por ejemplo, se pasó a la vía partidaria con la educación socialista. Por ello la autora afirma, al igual que otros autores, que lo más duradero de la reforma de 1934 no fue su debatido contenido ideológico, si no favorecer y sancionar una federalización de la enseñanza que ya se realizaba en los hechos. Lo interesante es que la creciente injerencia del gobierno federal en las escuelas no tuvo una base legal que la sustentara hasta 1934 y que la distancia entre las prácticas vigentes y la legislación ofrecía “resquicios para la resistencia y oposición a los proyectos educativos oficiales” (p. 142).

Durante todo este periodo resulta importantísimo señalar, como lo hace la autora, “la contradicción inherente a todo intento de democratizar la gestión pública desde dentro del poder”. Tanto la profesionalización como la organización gremial del magisterio impulsaban la concentración del poder en el ámbito educativo, lo que iba en contra de la intención de muchos maestros de que la escuela se democratizara, fuera vital y suficientemente flexible para ser útil a la gente que debía atender.

El cuarto capítulo está dedicado a los maestros y la formación de culturas magisteriales, donde se demuestra una gran circulación de ideas diversas, ya que en la cultura magisterial se entretienen:

[...] las biografías personales de los maestros, las características de sus redes de relación, su inserción en los movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa; además, inciden en ella las horas de clase que reciben a lo largo de sus carreras. (p. 171)

Entre otros aspectos, se destaca cómo y por qué algunas prácticas educativas del Porfiriato se mantuvieron, mientras que muchas de las innovaciones de las políticas educativas revolucionarias no tuvieron efectos inmediatos sino a mediano plazo, en un proceso donde los cambios en las propuestas en la formación de profesores y en los criterios para ser maestro, en combinación con las formas y los canales específicos por los que se instrumentaron dichas innovaciones, provocaron que la mayoría de los maestros de varias generaciones no lograran alcanzar el perfil que se les exigía.

Después de la gestión, las reformas y la cultura magisterial, se analiza cómo y por qué las comunidades demandaban y buscaban controlar localmente la escuela. Se trata de un estudio innovador en el que se hace énfasis en la importancia que tenía la escuela para la modificación de la categoría de la población, la posibilidad que tenían las comunidades para seguir influyendo en la escuela cuando aún recaía en ella la responsabilidad de construir el local escolar y la perseverancia de una larga tradición indígena en la participación de las obras públicas.

Posteriormente se presenta un análisis cuantitativo y geográfico de la extensión de la red escolar, un aspecto que la historiografía —quizá interesada en la edad de oro de la educación rural— había descuidado. La tesis principal es que la apertura de escuelas siguió una lógica política, que, a pesar de los pesares, “durante la época posrevolucionaria el campo subsidió el progresivo desarrollo de las zonas urbanas e industriales en México” (p. 302). Esta conclusión cobra mucha más fuerza si se considera la creciente jerarquización y especialización en el sistema educativo, así como las formas de sancionar el conocimiento, revalidar estudios y seriar niveles educativos. La autora no analiza este asunto porque se centra en la educación primaria, pero incluso sólo observando ésta, puede ver cómo en la escolarización se segregó a los indígenas, a las mujeres y en general al mundo rural, y más aún al examinar cómo se organizaban las escuelas según el género, los grados escolares, el número de niños, las jerarquías entre el director y los maestros o de éstos y los ayudantes, así como los sentidos que la escuela tenía para la población.

Por último, Elsie Rockwell presenta un epílogo en el cual invierte el orden del título para poner en primer plano *hacer Estado* y en segundo *hacer escuela*, para desarrollar cómo el acercamiento a la escuela habla de la formación cotidiana del Estado. Las conclusiones desde luego son importantes, pero en mi opinión este libro tiene como uno de sus principales méritos, precisamente, colo-

car a la escuela en primer lugar para analizar la configuración del espacio escolar, sus posibilidades político-culturales para transformar la sociedad, y cuestionar la capacidad de una revolución para transformar la escuela, lo que es diferente a la tendencia existente en las décadas de 1980 y 1990, de estudiar la escuela y sus relaciones con la comunidad como rendija para analizar la conformación del estado revolucionario. Centrarse en la escuela, en parte, permite observar que si bien hubo negociación y apropiación, y que los actores locales o regionales muchas veces lograron matizar las disposiciones (o maniobras oficiales), el poder del Estado se relaciona con la construcción diaria de consensos, pero también con el ejercicio de mecanismos de coerción y con que la lógica estatal subordinó la lógica constitucionalista e institucional.

El enfoque analítico adoptado por la autora parece prometedor y exige un rigor metodológico difícil de seguir. Como todo buen libro, éste nos deja muchas preguntas pequeñas y grandes. ¿No se está dando al proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la década de 1930 una unidad que no tenía?, ¿no se manifestaron en Tlaxcala las rivalidades entre distintos grupos como los inspectores y los directores federales que formaron parte de la crisis de la SEP en esos años? ¿Cómo fue que se engarzaron, y por lo tanto, cómo podrían separarse el ámbito escolar del político-sindical? ¿De qué manera la organización gremial favoreció o no la promoción de proyectos edu-

cativos específicos?, ¿cuántos maestros pertenecían realmente al Partido Comunista y qué significaba esto?, ¿cómo fue que la sindicalización también fue restando autoridad técnica y moral a los inspectores, aunque reforzó su poder en asuntos laborales? ¿Qué factores incidían en las diferencias regionales en torno al intento del gobierno federal, el estatal y de las comunidades por controlar la escuela? ¿Nunca hubo un retroceso o tregua en los afanes de autonomía de las comunidades, por ejemplo, ante la falta de recursos en los ayuntamientos?, la injerencia del gobierno federal ¿no permitió también romper el liderazgo de caciques locales o desigualdades entre las cabeceras y los barrios? ¿Era tan generalizada la apreciación de que la escuela federal valía menos por ser *rural*? ¿Esta apreciación fue duradera? ¿En verdad tuvo tanto peso para la escuela el cambio en los municipios en 1914?

Muchas de estas preguntas requieren de una mayor investigación empírica en el mismo estado de Tlaxcala y su contraste con otros estados no tan escolarizados ni comunicados, con otro tipo de población, así como análisis finos de la formación de la burocracia al interior de la SEP.

ALICIA CIVERA*
El Colegio Mexiquense

D. R. © Alicia Civera, México D.F., julio-diciembre, 2008.

* acivera@cmq.edu.mx