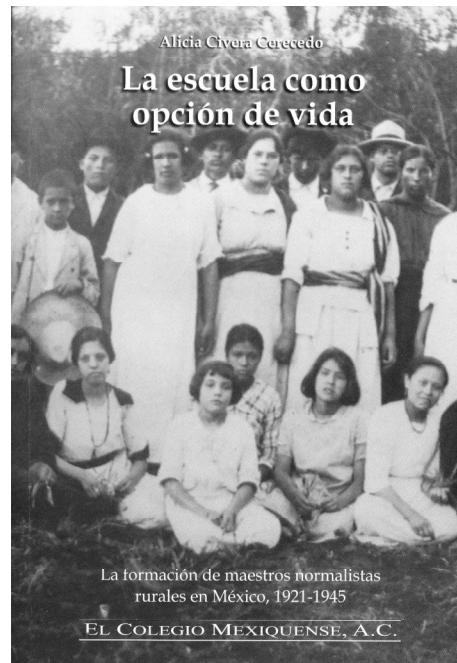


CIVERA CERECEDO, Alicia. (2008): *La escuela como opción de vida.*
La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945. Zinacantepec, Estado de México, el Colegio Mexiquense, A. C.
ISBN978-970-669-101-9.

Desde una perspectiva posrevisionista de los estudios sobre la revolución mexicana y la formación del nuevo Estado mexicano, Alicia Civera Cerecedo analiza la conformación de la educación normal rural y de los normalistas rurales. En este libro examina la apertura de la primera escuela normal regional en 1921 hasta 1945, cuando dejó de formar unos maestros especializados para las escuelas rurales. Civera se nutre de estudios sobre cultura, vida cotidiana y la perspectiva de largo aliento de Norbert Elias para entrelazar conceptos teóricos como apropiación, cultura, configuración, distinción, negociación, poder, y vida cotidiana. Pone a dialogar sus fuentes primarias (memorias de la SEP, reglamentos y circulares, informes de los directores y maestros, informes de inspectores escolares ya administrativos, expedientes de maestros, empleados y estudiantes; actas de consejos escolares, exámenes recepcionales, revistas y panfletos estudiantiles; notas periodísticas; testimonios orales y memorias de maestros y estudiantes) con propuestas teóricas antropológicas, históricas y sociológicas. A lo largo de 477 páginas, la historiadora rescata las acciones y voces de diferentes actores: secretarios de la SEP; directores de direcciones de la SEP; directores de normales rurales; maestros; alumnos; familiares; miembros de comunidades rurales; líderes políticos; dirigentes de sindicatos; dirigentes estudiantiles; trabajadores de las normales rurales; editorialistas de periódicos. Los actores son diversos con distintos intereses y perspectivas en la formación de maestros rurales.

Las aportaciones de esta obra contribuyen a entender “cómo la escuela propicia un tipo de formación en los estudiantes, y, a la vez, cómo participan ellos, junto con otros actores, en la construcción de la cultura escolar”. Civera parte de la idea de que en el periodo que aborda se construyó una “cultura escolar heterogénea, multivocal y dialógica, conformada por prácticas y discursos que rara vez son del todo coherentes, complementarios y convergentes”. (p. 21) Puntualiza que la cultura escolar está entrelazada con otros diversos procesos tales como: “las orientaciones generales y las atribuciones específicas de las normales rurales (educación normal rural, agrícola, mejoramiento de maestros, investigación, etcétera); el origen socioeconómico y geográfico del alumnado que ingresaba y su composición por sexo y edad; el sistema de ingreso, obtención y conservación de la beca de manutención, egreso e incorporación al trabajo; la deserción y los cambios de escuela; la contraposición de las políticas de la SEP fundamentalmente en torno a la reglamentación generada al interior de los planteles y el uso que se hacía de los recursos; los sistemas de



inspección y supervisión de la SEP y los medios de comunicación entre la SEP y las escuelas y de éstas entre sí; la injerencia de los gobiernos estatales; la composición y las dinámicas del gobierno interno; la organización y acción política del alumnado; la conformación de grupos estudiantiles (comisiones, grupos, generaciones); las reglas formales e informales, ritos y costumbres de convivencia de los estudiantes entre sí y de ellos con los maestros; las adaptaciones internas de los planes y programas de estudio y la planeación de actividades; la organización del trabajo en relación con las condiciones físicas de los planteles, los recursos pedagógicos, los útiles escolares; las formas de evaluar y disciplinar a estudiantes y maestros; la preparación previa, experiencia, participación política y sindical de los maestros y sus condiciones de trabajo”.

Esta larga lista de puntualizaciones son examinadas por la autora para mostrar las complejidades y matices de los distintos elementos interrelacionados con la cultura escolar y la formación de profesores rurales. Alicia analiza estas aclaraciones en cuatro ejes principales: “a) el papel de las escuelas como opciones de vida para sectores rurales; b) el balance entre la autonomía y el control de vida escolar; c) la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y su organización política, y d) la formación entre los estudiantes de una identidad como maestro normalista rural”. (pp. 22-23). En esta obra, Civera logró cumplir con varios objetivos: rescatar las experiencias y voces de los actores más olvidados en la historia de la educación: los y las estudiantes y maestras rurales; romper con la visión vertical de las disposiciones normativas; identificar y profundizar los procesos sociales, políticos y culturales que convergieron en la formación de maestros normalistas rurales; y plantear las posibilidades de interpretaciones cuando la información es fragmentaria. Alicia señala que entre éstos sobresalen; “a) el papel de las escuelas en el proceso de consolidación del Estado después de la revolución armada; b) el crecimiento, la diversificación y estratificación del sistema educativo, y, por último, c) la federalización de la enseñanza y la apropiación de nuevas teorías y métodos pedagógicos”. (p. 23)

El libro está dividido en tres diferentes partes con una perspectiva cronológica. La primera parte se enfoca a los años de 1921 a 1930 y la denomina periodo de “innovar, experimentar y capacitar en libertad”. En esta sección estudia cómo se gestó el proyecto de capacitar a maestros en escuelas regionales y después en rurales. En la segunda examina los años de 1930 a 1937, época de “redimir, modernizar, cooperar y formar en comunidad”. La autora se concentra en examinar la formación de las escuelas regionales campesinas. La tercera parte se centra en los años de 1938 a 1945 para escrudiñar en las políticas de “corporativizar, controlar y uniformar”. Como sostiene Alicia, “se trata de una etapa de crisis menos vinculada a los resultados del gobierno escolar y al régimen disciplinario que a la falta de recursos y al fortalecimiento del corporativismo estatal”. (p. 27)

Respecto a los aportes en la primera parte del libro, Civera argumenta que Tacámbaro no fue la primera escuela rural federal, pero sí la primera que logró sobrevivir. La autora contextualiza el proyecto de formación de maestros de maestros y cómo diferentes visiones experimentales sobre las normales se discutieron entre las décadas de 1910 y 1920. Alicia sustenta que “las escuelas normales urbanas que venía funcionando en las cabeceras de los estados desde el siglo XIX no eran suficientes para formar maestros que atendieran las

escuelas que se pensaba abrir a lo largo y ancho del país, y, además, sus orientaciones no parecían adecuados para formar líderes de las comunidades que guiaron a niños y adultos, dentro y fuera de la escuela, hacia el progreso.” (p. 44) Civera señala que después de la reglamentación de 1926 se establecieron nuevos planteles e internados mixtos en diferentes partes del país. Para la autora, las normales rurales se mantuvieron porque los maestros y alumnos solicitaron apoyo entre las autoridades locales y estatales, los padres de familia y los vecinos. La investigación minuciosa que realizó Alicia, le permitió identificar que para 1927 las escuelas funcionaban con planes de estudio diferentes. Es decir, algunos centros escolares promovían la Escuela de Acción; en otras impulsaban “una educación racional, activa, vital útil y apegada a la vida”. (p. 52) Argumenta que “el trabajo de la tierra y la enseñanza de oficios rurales tuvieron un lugar importante en la formación de maestros rurales. Sus alcances eran limitados tanto por la falta de recursos como por la escasa preparación de los maestros, quienes tuvieron que ir adecuando el tipo de oficios a enseñar ante la respuesta a veces poco entusiasta de los propios estudiantes.” (p. 57) La autora sostiene que en muchas de las normales rurales se formaron “sociedades cooperativas cuyo objetivo principal era educativo: fomentar entre los alumnos el espíritu de cooperación y el hábito del ahorro”. (p. 60) Puntualiza que “el aprendizaje de un negocio, de la importancia de ahorrar y de apoyarse mutuamente se adquiría en la práctica, pero la forma de establecer las cooperativas reproducía el modelo gubernamental: las cooperativas no correspondían a la iniciativa de los campesinos, sino que eran dirigidas desde arriba. [...] Esta situación tendría fuertes consecuencias: ¿de quién eran las ganancias?, ¿quién y para qué debía invertir?, ¿de quién era la escuela?” (p. 62). Para Civera, “uno de los aspectos más novedosos de las escuelas normales rurales fue su organización como internados mixtos y su búsqueda por educar a los jóvenes en un ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden. Se buscaba crear un espacio democrático y de cooperación que se rigiera por una reglamentación mínima”. (p. 63) La autora describe la organización de los internados como una familia extendida. Afirma que “aunque resultaba un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, representó una ruptura con la tradicional forma de organizar los internados con base en la obediencia a las autoridades”. (p. 63) La mayoría de las normales rurales estaban localizadas en lugares aislados y fueron una opción para muchos campesinos para estudiar más allá de la primaria. También las normales rurales buscaron construir un sistema de capacitación técnica agrícola popular, las llamadas escuelas-granjas, en la que participaban maestros, ingenieros agrícolas, estudiantes, y aparceros. La diversidad de formaciones e intereses dificultó el diálogo entre todos estos actores y dio paso a problemas y presiones políticas.

En la segunda parte del libro, Civera argumenta que la modificación del Artículo Tercero Constitucional “fue la culminación de un proceso que comenzó años antes con la revisión de los resultados de la escuela rural durante los años veinte, la búsqueda por definir la escuela rural mexicana, y la confluencia y desencuentro de diversas tradiciones educativas como la escuela de la acción, la escuela racionalista, las propuestas soviéticas y otras”. (p. 101) Sostiene que dentro de estos debates surgieron las escuelas regionales campesinas y la política de Narciso Bassols. Civera considera que la educación socialista permitió que se pasara del proyecto de integrar y civilizar al de redimir a los campesinos. La autora señala

que a diferencia de lo que se pensaba en la década de 1920, con la educación socialista se promovió crear planteles alejados de la civilización, “porque ésa era la única manera de que los futuros maestros conocieran las necesidades de la gente del campo”. (p. 112) Puntualiza que “el nuevo esquema apostaba a la formación de escuelas regionales campesinas más que de normales rurales”. (p. 120) Sin embargo, las escuelas centrales agrícolas buscaron cumplir objetivos difíciles de cumplir: elevar y mejorar la productividad y transformar las condiciones de vida de los campesinos. En el decenio de 1930 se dio prioridad a los ejidos y a la búsqueda de técnicas de producción más apegados a la realidad de los campesinos. La autora encontró que las escuelas regionales campesinas enfrentaron múltiples obstáculos: la falta de recursos económicos; la burocracia de la SEP; el fortalecimiento de las asociaciones gremiales; las diferencias en los proyectos de los ingenieros agrícolas y de los profesores, y el escaso apoyo de otras secretarías de Estado. En esta década se creó un nuevo plan de estudios de cuatro años que pretendía una formación más profunda y que el nuevo maestro rural fuese “un ejidatario modelo”. (p. 140) La idea central en este plan de estudios era la de un desarrollo integral: “el trabajo hacia los campesinos tendría como base la experimentación agrícola que se desarrollara en la escuelas y contaría con el respaldo de los créditos aportados por el banco y la formación de campesinos en las escuelas rurales”. (p. 141)

Civera considera que “la puesta en marcha de la educación socialista también imprimió modificaciones al plan original de las escuelas regionales campesinas, especialmente en la organización del gobierno escolar y en el fomento del cooperativismo tanto dentro como fuera de la escuela”. (p. 140) Sostiene que las escuelas regionales campesinas fueron un vehículo de ascenso social para campesinos, hijos de ejidatarios, indígenas e hijos de pequeños propietarios. La mayor parte eran de origen humilde. Con esta profesión, los estudiantes tenían la posibilidad de ingresar a la burocracia y educativa o continuar sus estudios en centros urbanos. La autora argumenta que “el discurso de la educación socialista exaltaba los intereses colectivos sobre los individuales, la emancipación de los trabajadores, la redistribución de la riqueza, la igualdad de los derechos, el cooperativismo y la coeducación, daba coherencia el trabajo que en muchas escuelas se venía realizando como la formación de cooperativas y la lucha contra los acaparadores”. (p. 186) También el proyecto de la educación socialista promovió las cooperativas y la participación creciente de maestros y alumnos en el autogobierno de las normales. Alicia afirma que “la corporativización desbordó las posibilidades de llevar a la práctica un gobierno escolar basado en una reglamentación mínima, como se proponía en las bases de 1936”. (p. 219) La gran participación de los estudiantes en el autogobierno provocó la intervención de la SEP para tratar de controlar su funcionamiento. Acertadamente, la autora indica que “en las escuelas, los estudiantes habían aprendido también que el gobierno debía velar por el bienestar del pueblo, y éste tenía derecho a exigirle que así fuera”. (p. 248). En la tercera parte del libro, Civera discute cómo de 1938 a 1945 la SEP buscó fortalecer la preparación académica de los estudiantes de las escuelas regionales campesinas por diferentes medios, así como reformar y uniformar las formas de gobierno escolar. Fue también en este periodo que surgen las primeras huelgas estudiantiles que hacen visibles las carencias y fuertes problemas económicos que enfrentaban estos centros escolares. Así mismo se hace evidente la fuerza política de los estudiantes y los fuertes roces y divisiones al interior de estas escuelas. La autora retoma una de las frases de uno de los hacedores de política educativa quien afirmó que “las

regionales enseñaban y tasajeaban lo que enseñaban por la pobreza en que desarrollaban sus trabajos. Dicha pobreza mostraba también el lugar marginal de los estudiantes campesinos y de los maestros rurales en el proyecto gubernamental y modernizador. En vez de responder a las demandas, para las autoridades era más sencillo culpar al autogobierno y a los comunistas de los problemas que enfrentaban las escuelas". (p. 279). La autora indica que si a finales de los años treinta las escuelas enfrentaban problemas, entre 1940 y 1944 "el sistema vivió un profundo caos por los cambios de atribuciones, las divisiones entre las organizaciones magisteriales, la escasez de recursos y los conflictos entre la SEP, los maestros, los estudiantes y los vecinos, para quienes la escuela era un derecho". (p. 317). Al examinar el conflicto al interior de la normal Salaices, Chihuahua, Alicia argumenta que los límites entre la escuela y las comunidades, el internado y el mundo exterior, además de flexibles eran disputados. (p. 354) De acuerdo con la autora, "estos conflictos pueden explicarse por la escasez de recursos y por la participación de los maestros en la política por medio del gremio y de su vinculación con las organizaciones regionales y los partidos políticos, participación que era considerada como un factor importante de su misma profesión y que había sido impulsada por el propio gobierno. Los estudiantes también eran líderes en potencia de las comunidades, y como parte de su formación, se les incitaba a luchar por los derechos del pueblo, empezando por ellos mismos, dentro de la creciente red corporativista del Estado". (p. 355)

En el decenio de 1940 se inició una campaña moralizadora que atacó a los comunistas antipatriotas y promovió la clausura de los internados mixtos. Éste fue un proceso muy violento. Los maestros formarían a los varones y las maestras a las jóvenes. Se pasó a las escuelas unisexuales. En las escuelas para mujeres permitió economizar pues ellas serían las cocineras, lavanderas, y empleadas de limpieza. También se limitó la perspectiva cooperativista y se tendió a homogenizar los planes de estudio y las actividades de las escuelas normales en el país. Civera argumenta que la homologación de los planes de estudio no colocó a las normales rurales en el mismo nivel que las escuelas urbanas. Tampoco se creó una política educativa que pusiera en el mismo rango a los maestros rurales y urbanos. Entre las conclusiones que llega la autora son las siguientes: en la década de 1920, las normales rurales se planearon como una plataforma que reduciría la distancia entre el campo y la ciudad, "pero ellas mismas resultaron víctimas de esa distancia". (p. 390). Las normales fueron el producto de una negociación entre gobierno y diferentes actores. Al final se creó una institución con características propias, distintas a lo que buscaban los diversos actores que se involucraron, pero contribuyó a la consolidación del Estado posrevolucionario. Para los estudiantes y campesinos, las escuelas les brindaron una alternativa de modernizar sus condiciones de vida y experimentaron procesos democráticos. *La escuela como opción de vida* es un libro muy cuidado, con una extensa investigación de archivo y una crítica revisión de los estudios sobre la historia de la educación. Sí cumple sus objetivos de darle voz a los excluidos y marginados en esta historiografía: los y las alumnas de las normales rurales y los maestros rurales. Es un libro que no sólo debe leerse por los especialistas en la historia de la educación, sino por todos aquellos que se interesen en conocer con qué y cómo trabajan los historiadores y por qué busquen nuevos estudios sobre el México rural del siglo XX.

María Teresa Fernández Acceves
mfernal@mail.udg.mx