

Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares

En el debut de esta sección presentaremos un conjunto de trabajos dedicados al análisis de las relaciones establecidas históricamente entre las escuelas, sus proyectos pedagógicos y las comunidades de usuarios que aquellas sirvieron en el caso de ciertas experiencias nacionales.

Cuatro de los escritos que se reúnen en este *Anuario*, tratan sobre procesos relacionados con la escolarización popular rural mexicana y reflejan fielmente la naturaleza de los objetos de conocimiento que procuran constituir núcleos académicos mexicanos en torno a la historia social y cultural de la escuela. El quinto escrito, que versa sobre las políticas escolares del socialismo argentino de principios del siglo pasado, trata también, en cierta forma, sobre el tema de la relación entre proyectos escolares y comunidades.

La relación entre la escuela y las comunidades en las que persiguió insertarse constituye la trama que vincula temáticamente los trabajos aquí reunidos.

De una forma muy clara y directa, este es el tema que fundamenta la discusión que presentan los escritos dedicados al análisis de la historia de la inserción local de la escuela en contextos rurales de la provincia mexicana. Al fundamentar sus afirmaciones sobre una práctica historiográfica basada en la observación del orden local cotidiano de procesos de escolarización, que han investigado en distintas regiones de la República Mexicana, Rockwell, Bertely, Alfonseca y Acevedo desarrollan ideas sobre el carácter social y cultural de los procesos de implantación de los proyectos escolares y sobre la pertinencia que, para interpretarlos, puede tener el concepto de *apropiación*.

La noción de *apropiación*, usada frecuentemente para interpretar los procesos de uso social y cultural de la escuela desde una perspectiva situada preponderantemente en el análisis de las condiciones socioculturales del

usuario, ha ganado, al menos entre los historiadores de la escena mexicana, un terreno que es discutido aquí por los autores.¹

En el texto «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares», Elsie Rockwell desarrolla nuevas reflexiones sobre la utilización del concepto de apropiación, en la perspectiva que del mismo tiene el historiador francés Roger Chartier.

La autora acota en este escrito aspectos del concepto de apropiación de Chartier que había expuesto en trabajos previos.² Partiendo de la perspectiva de ese autor, que propone una noción de apropiación social que, en lugar de centrarse en los procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público, «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos», noción cuya operacionalización historiográfica requiere de una perspectiva de «historia social de los usos... de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que las producen», Rockwell desarrolla ideas acerca de lo que implica, de acuerdo con esa perspectiva de Chartier, entender la apropiación como un proceso histórico de carácter *múltiple, relacional, transformativo y arraigado en las luchas sociales*.

A partir de sus estudios históricos sobre la escolarización rural federal en el estado de Tlaxcala, la autora ilustra el modo en que los procesos de apropiación asumieron los rasgos apuntados. Así, la apropiación cultural de la escuela federal posrevolucionaria comportó un carácter *múltiple* en tanto que «autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los procesos culturales disponibles para la escuela». Tuvo un carácter *relacional* en la medida en que «a través de la escuela los pobladores cambiaron su relación respecto a la alfabetización y crearon estrategias para enfrentar las cambiantes condiciones políticas». Fue *transformativa* en tanto que los «recursos apropiados fueron transformados» determinando, en los hechos, los rasgos de la cultura escolar que comenzó a configurarse bajo el impacto de la escolarización posrevolucionaria. Fue una apropiación

1. Los trabajos de Acevedo, Bertely y Alfonseca fueron originalmente presentados en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en la ciudad de San Luis Potosí, México, en mayo del año 2003, dentro de una mesa de discusión dedicada a tratar el tema de la apropiación escolar. El cuarto escrito contiene una colaboración de Elsie Rockwell, cuyos análisis sobre la escolarización rural posrevolucionaria en el estado de Tlaxcala plantearon, hace algunos años, el interés historiográfico del concepto. De factura más reciente, el escrito tiene la virtud de coincidir con algunas de las preocupaciones expresadas en aquel evento.

2. Véase Rockwell, Elsie, «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico», B. Levinson, D. Foley y D. Holland (1996), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany. págs. 301-324.

ción *arraigada en las luchas sociales* por cuanto éstas «condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares».

Desde su título mismo, el artículo de María Bertely, «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)», introduce un primer acercamiento crítico al concepto de apropiación escolar.

Bertely analiza la forma en que las dinastías políticas del pueblo zapoteco de Villa Hidalgo (o Yalalag), hicieron del control de la escuela parte esencial de las estrategias hegemónicas con las que pudieron dominar la vida social de la villa, durante el turbulento proceso de recomposición del poder político que vivió la nación mexicana a lo largo del régimen gubernativo del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), cuando una intensa dinámica de centralización corporativa del poder se abrió paso a través de procesos de reforma social como el instaurado por la llamada escuela socialista.

Llamada a constituir a la educación como un instrumento al servicio de las causas populares, la política de federalización de la enseñanza pudo ser capitalizada rápidamente, a nivel político, por los grupos tradicional y excluyentemente dominantes de localidades rurales como Yalalag, que lograron, en función entre otras cosas de su capacidad de interlocución lingüística con la administración nacional, erigirse en representantes legítimos del emergente Estado emanado del proceso revolucionario.

La autora nos entrega una imagen de los rasgos adquiridos por esa dinámica corporativa de rearticulación del poder a través del estudio histórico de la escuela municipal de Yalalag. Federalizada en 1928, la escuela nunca dejaría de ser, como desde 1924 había venido siéndolo, un coto de poder en manos de la familia Vallejo, prominente facción de la élite política de la villa que, a partir de ese momento, instrumentaría una compleja estrategia para hacerse con el control de los recursos materiales, políticos y simbólicos que ella proporcionaba, en tanto que delegación del poder jurisdiccional de la Federación. Poseedora del vínculo político con la Secretaría de Educación Pública, la facción de los Vallejo puso en juego la fuerza que internamente le daban sus lazos de parentesco sanguíneo y ritual, para convertirse, gracias a ellos, en promotora de las reformas socialistas de la enseñanza. Así, a la par que obtuvo para la escuela la cesión de un inmueble anexo al templo del lugar, facilitó el reclutamiento local de su futuro personal docente y de quienes se encargarían de conducir las asociaciones locales de fomento educativo (comités de educación, cooperativas escolares, etc.).

El despliegue de esas estrategias de control haría de la escuela federal y socialista de Yalalag el escenario de paradójicas configuraciones sociales, que hicieron posible que curas y caciques se erigiesen en representantes legítimos de una escuela cuya pedagogía postulaba formalmente el combate contra el fanatismo religioso y la concentración desigual de la riqueza y el

poder, como señala la autora.³ Sin embargo, más allá de la paradoja, y quizá necesariamente a través de ella, fue que el proyecto escolar de la federación alcanzó a implantarse en Yalalag, produciéndose allí una peculiar dinámica local de uso social de la escuela federal socialista, que la autora prefiere captar como etnogénesis, concepto más concreto que el más genérico de apropiación, dado que «permite sujetar la historia social de la escolarización a la lucha política de los pueblos indígenas».

El escrito de Juan Alfonseca «El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal», trata sobre la participación de las asociaciones de fomento educativo en los procesos locales de apropiación del proyecto escolar federal, dentro de la región de Texcoco y Chalco, estado de México, durante los años 1923-1940.

El autor llama la atención sobre los aspectos *jurisdiccionales* que atravesaron los procesos de implantación de las escuelas rurales federales, dimensión que considera ha sido poco tratada entre historiadores de la escolarización federal postrevolucionaria. En su idea, los rasgos conflictivos que asumió en el período la expansión escolar del poder federal se debieron tanto al radicalismo pedagógico del Estado nacional, como a los procesos de institucionalización del nuevo orden de jurisdicciones que pugnaba por implantarse mediante la escuela rural. La jurisdicción federal constituyó a la escuela rural como una dimensión de interés micropolítico en la vida de las localidades, atributo que afectó tanto los aspectos materiales (edificios, campos y anexos productivos, etc.) como sociales e institucionales (juntas y comités, procesos de gestión escolar, etc.) del modelo pedagógico que pretendía impulsar.

Alfonseca analiza el modo en que esas asociaciones locales de apoyo a la escuela federal se vieron constituidas como agentes micropolíticos en el orden de los intereses locales, al extenderles la Secretaría de Educación el carácter de representantes de un fuero que anulaba las prerrogativas tradicionalmente ejercidas sobre la escuela por autoridades y vecinos, en arreglo al fuero y a la costumbre locales. En representación de ese fuero, juntas y comités afrontaron la responsabilidad de fomentar el proyecto escolar, situación que los colocó en episodios persistentes de conflicto en torno al currículum, el espacio y la gestión de las escuelas.

Investidos de fuero por un proyecto que afectaba a intereses locales y que los colocaba en situaciones que comprometían (o potenciaban) sus

3. El análisis de Bertely nos brinda un interesante giro interpretativo sobre la naturaleza real subyacente en muchos de los conflictos religiosos que tuvo que afrontar la escuela federal durante los movimientos cristeros, mostrándonos cómo detrás del debate aparente por la fe se hallaron «tensiones intracomunitarias inherentes al ejercicio de la autonomía local y al control nativo sobre la escuela».

propios vínculos comunitarios, el papel de los comités de educación en relación con el fomento escolar tendió a seguir dos cursos básicos de acción: la lealtad al orden local y el conflicto faccional entre comunidades. Bajo circunstancias de alianza con las estructuras tradicionales del poder local, la acción de los comités de educación en la apropiación social del proyecto federal dio pie a procesos de negociación en torno al currículum y al diseño institucional de la pedagogía de la acción.

Sin embargo, allí donde los comités tendieron a la alianza con el nuevo poder político y jurisdiccional de la federación, resueltos a enfrentarse a las estructuras del poder local tradicional, los procesos de apropiación del proyecto escolar derivaron en el surgimiento de escisiones faccionales en la vida de las comunidades. La comunidad se vio fracturada por el proyecto escolar cuando no se trató (en ese tipo de historia local) de que la escuela viniese a ser agregada dentro de relaciones de fuerza desplegadas por procesos faccionales previos.

Ese tipo de proceso histórico mueve al autor a desarrollar una perspectiva crítica en torno al concepto genérico de apropiación social, que se abre paso en los estudios históricos sobre la escuela mexicana. El concepto, en su perspectiva, ha venido siendo utilizado para calificar procesos sociales en torno al uso de la escuela de diverso cuño, desde aquellos de carácter estructural, donde la apropiación se ve determinada por procesos de índole estructural, como el uso del tiempo en las sociedades campesinas, hasta aquellos otros en los que ésta se ve definida en función de estrategias racionales por parte de quienes se apropian de la escuela. El problema de la racionalidad y sus límites, el del sujeto de la apropiación y el de la capacidad del concepto para operar criterios de periodización historiográfica, etc., constituyen algunas de las ideas puestas a debate por el autor.

El estudio de Ariadna Acevedo «La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911», analiza el papel que desempeñaron los procesos de escolarización desarrollados en esos años en relación con la capacidad autonómica de los pueblos indígenas de la región.

Acevedo examina la forma en que la posesión del español (la capacidad de leer, escribir y elaborar informes administrativos en la lengua del Estado nacional) puso en manos de los *secretarios*⁴ de los pueblos indígenas, sujetos a cabeceras de municipio, la capacidad para controlar los canales de comunicación con el gobierno político-administrativo legítimo y obtener, a partir de ese control, poder y riqueza. En el escrito se describe el desarrollo de

4. Según la autora: «El puesto de secretario era ocupado por un criollo o mestizo, nombrado por la cabecera, quien se encargaba de las relaciones del pueblo con el exterior, su correspondencia e informes, frecuentemente llevaba la tesorería, y por un tiempo fungió también como maestro de escuela».

una estructura dual de jurisdicciones entre los pueblos indios de la Sierra Norte de Puebla, fundada, por una parte, en la autoridad tradicional, habitualmente monolingüe y analfabeta y en la del Estado nacional y, por la otra, basada comunicativamente en el idioma español. Esa estructura jurídica y lingüísticamente dual y excluyente mermaba la capacidad autonómica de los pueblos nahuas y totonacas de la sierra, pues sustentaba no sólo la posibilidad de enriquecimiento de secretarios y mestizos bilingües, sino la aparición de procesos de diferenciación, conflicto y faccionalismo dentro de las comunidades.

Frente a las evidencias de un sistema de dominio social imperante en la Sierra Norte de Puebla fundado, en parte, en la posesión de la lengua y de los canales comunicativos con la sociedad envolvente, Acevedo se pregunta por el papel jugado en su configuración por la escuela y las políticas de alfabetización en castellano impulsadas por los liberales del siglo XIX. Si la lengua era un instrumento de dominio y exclusión social para los pueblos indios de la sierra, ¿qué relación tenían éstos con la escuela, que era la institución liberal que debía entregárselas?, ¿cómo se planteaban los liderazgos indígenas la relación estratégica de sus pueblos con el castellano?, ¿cuánto hicieron las políticas de escolarización liberales por difundir la adquisición del español entre la población indígena monolingüe?

Es en torno a esas preguntas, me parece, donde la autora pone en juego una noción de apropiación de los proyectos escolares que destaca el carácter ambivalente asumido por las políticas de escolarización liberales, en tanto que éstas favorecieron, por un lado, «a los pueblos en la medida que la presencia de la escuela y la administración de sus fondos les dio cierta autonomía simbólica y política. Por otro, los perjudicó puesto que los escasos resultados educativos facilitaron la dominación del secretario no indígena.»

En el quinto escrito que se integra en esta sección, Marina Becerra orienta una discusión en la que analiza aspectos de hegemonía e identidad política en el discurso y los debates escolares del socialismo argentino de inicios del siglo XX. Aunque en el trabajo «Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas», no se aluda expresamente al tema de la apropiación, hemos creído pertinente su inclusión aquí dada la cercanía conceptual que guardan con ésta los procesos prácticos y conceptuales de la producción de hegemonía.

Si bien su análisis se centra en las propuestas escolares del socialismo argentino de entre siglos, Becerra desarrolla un marco general interpretativo sobre las condiciones históricas bajo las que se constituyó en aquella sociedad un acuerdo político y cultural que erigió al Estado nacional como el actor llamado a efectuar de manera esencial y exclusiva el desarrollo de una política de escolarización popular, gratuita, laica y obligatoria. Los debates

socialistas que analiza se insertaban dentro de procesos de constitución de hegemonía que hacían de lo educativo uno de sus momentos de disputa. En su opinión, la capacidad del Estado nacional argentino en cuanto a hegemonizar las propuestas civilizatorias acerca de la educación, derivó de un contexto social y cultural en el que sus intelectuales pudieron interpelar y articular bajo un liderazgo nacionalista múltiples sentidos socialmente dispersos.

En relación con ese proceso centralizador de constitución de la hegemonía del Estado en la escolarización popular, los socialistas debatieron desde dos posiciones. Una criticaba el carácter burgués y poco práctico de la educación proporcionada en las escuelas del Estado, pugnando por el establecimiento de escuelas propias en donde pudiese transmitirse un currículum fundado en el aprendizaje práctico y en los principios de solidaridad. La otra corriente se hacía eco del modelo francés y sostenía que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Esta segunda corriente fue la que finalmente triunfó en cuanto a la definición política del proyecto escolar socialista, que fue abandonado a partir del IX Congreso del Partido Socialista, celebrado en 1910, que definió el concentrar la crítica educativa en la presión parlamentaria para profundizar en el monopolio estatal en la educación.

A partir de la prensa socialista, Becerra analiza el curso seguido por ese debate entre 1896 y 1910, período en el que se perfilan en el seno del movimiento dos identidades políticas que corresponden a otras tantas concepciones sobre estrategia y táctica de inserción del socialismo en la sociedad argentina.

Así, en los cinco artículos que se presentan a continuación se establece el carácter contradictorio (como ideología, como política o como violencia) que asumió la implantación histórica de los proyectos escolares. A pesar de no hallarse unívocamente orientados hacia la discusión del tema de la apropiación de los proyectos escolares, un hilo conductor recorre los trabajos: la escuela y los proyectos pedagógicos como momentos en la producción de hegemonía.

México, D. F., 27 de enero 2005

JUAN ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS