

REPENSADO LA ESCUELA CON JUSTA EZPELETA (1979-1986)

ELSIE ROCKWELL

Resumen:

Justa Ezpeleta del Huerto ha desarrollado una perspectiva crítica hacia la escolarización que ha marcado la investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados hasta la fecha. En este ensayo me propongo destacar su colaboración en un proyecto que codirigimos, entre 1979 y 1986, sobre las realidades de escuelas primarias y del trabajo docente. Reconozco en particular su contribución conceptual, que recuperaba la importante herencia crítica del grupo *Pasado y Presente* originado en Córdoba, Argentina, durante los años sesenta, y continuado durante el exilio en México. Intento recrear los debates conceptuales que nos permitieron construir un nuevo objeto de conocimiento, centrado en la confluencia de los procesos sociales que se despliegan en las escuelas y que muestran su complejidad y su historicidad. Describo algunos de los hallazgos que estos conceptos nos permitieron lograr. Finalmente, me pregunto por la pertinencia de esta mirada para comprender realidades educativas que han cambiado considerablemente en las últimas décadas.

Abstract:

Justa Ezpeleta del Huerto has developed a critical perspective on schooling which has influenced studies in the Department of Educational Research of the Cinvestav to this date. In this essay, I propose to highlight her collaboration in a project on the realities of elementary schooling and teachers' work that we co-directed during the early 1980s. I acknowledge her conceptual contribution, which recovered the important critical legacy of the *Pasado y Presente* group, founded in Córdoba, Argentina, during the sixties and seventies and continued in her exile in Mexico. I attempt to reconstruct the conceptual debates that allowed us to formulate a new object of knowledge, focused on the confluence of the social processes that unfold in schools, which capture its complexity and historicity. I describe some findings which these new concepts helped us achieve. Finally, I pose some questions regarding the relevance of this perspective for understanding educational realities that have changed considerably since those years.

Palabras clave: teoría crítica; educación primaria; etnografía.

Keywords: Critical theory; elementary schooling; ethnography.

Elsie Rockwell: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México. CE: rockwell@cinvestav.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3981-2108>

Introducción

Un buen día, en abril de 1977, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) recibió a Justa Ezpeleta del Huerto, procedente de Argentina, como nueva profesora. Ofrezco estas palabras para agradecer la perspectiva conceptual que ella aportó a un proyecto que realizamos juntas al inicio de la década de los ochenta. Frente al pensamiento eurocéntrico que respaldaba mucho del discurso en el campo educativo en los años 1970, Justa Ezpeleta compartió una tradición de izquierda crítica y una práctica pedagógica alternativa construidas en Córdoba. En esa ciudad se había organizado desde los años sesenta el grupo *Pasado y Presente*, una corriente que recuperaba el pensamiento de Antonio Gramsci y de Mariátegui, entre otros, para forjar una lectura distinta de los textos marxistas. Uno de los primeros regalos que me hizo Justa fue el libro *Marx y América Latina*, de uno de sus mentores, José Aricó. Ese libro, entre otros, fue clave para repensar las teorías de la reproducción y elaborar otra forma de comprender las instituciones escolares y el trabajo docente desde la experiencia latinoamericana.

En lo que sigue, intento revisar algunos conceptos que retomamos de esa tradición para construir otra perspectiva sobre la vida escolar. Al emprender juntas, a finales de 1979, un proyecto de investigación en una serie de escuelas primarias mexicanas, comenzamos a construir una forma de abordar la escolarización que recuperaba su historicidad y su complejidad, en el ir y venir entre las experiencias de campo y los nuevos textos que nos apoyaban. Fue un proceso colectivo, en el contexto de la maestría del Departamento, que llevó a varios productos. El esfuerzo nos obligaba a tomar en cuenta la vida cotidiana escolar, entendida como producto de una construcción social. Comprender esa historia implicaba estudiar los procesos de control estatal y apropiación subalterna que convergían en las configuraciones escolares y empezar a analizar lo que pasaba en las aulas desde las condiciones del trabajo docente.

La llegada de Justa Ezpeleta al Departamento de Investigaciones Educativas

El DIE se había formado en 1971, a partir de un trabajo centrado en la producción de materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. El fundador, Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, biólogo de formación, tomó la decisión de integrar un equipo interdisciplinario de

académicas y académicos,¹ formados no solo en las ciencias básicas, sino también en las ciencias sociales y las humanidades. Yo había ingresado en 1973, y pronto emprendí junto con Grecia Gálvez (psicóloga chilena con formación en la línea sociocultural de Luria y Vygotsky), la tarea de dar seguimiento a lo que sucedía en las aulas con los libros de texto de ciencias naturales recién elaborados en el DIE. Con ello iniciamos la lenta construcción de una perspectiva etnográfica sobre la enseñanza en las primarias. En 1975 se abrió en el Departamento una maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, casi la única en esa época que abordaba este campo desde distintas disciplinas.

Cuando Justa Ezpeleta se integró a ese naciente colectivo del Departamento, en 1977, completó al equipo con una perspectiva novedosa de la pedagogía.² Los antecedentes de esa disciplina en la Universidad Nacional de Córdoba, de donde ella provenía, eran especiales, pues se habían forjado a lo largo de décadas de resistencia ante las dictaduras que habían azotado al país. Los movimientos políticos y sociales gestados en aquel ambiente crítico, que culminaron en el *Cordobazo* de 1969, articularon a sindicatos obreros con colectivos docentes y estudiantiles en una larga secuela de insurrecciones que propiciaron la eventual caída de la dictadura de 1966-1973. Siguiéron años de incertidumbre y persecución, hasta la toma de poder de la dictadura de 1976. Esa historia alimentó el pensamiento pedagógico de la ciudad, forjado por mujeres de la talla de María Saleme de Burnichón. Se consolidó una disciplina asociada a diversas corrientes políticas de izquierda y vinculada a importantes acciones de educación popular y formación política. Justa Ezpeleta portaba esa pedagogía crítica desde el Sur, que pronto fue integrada al *ethos* del DIE, dando inicio a una larga historia de colaboración con varias generaciones de académicos y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Para 1979, habíamos tomado la decisión, coherente con el enfoque de enseñanza de las ciencias naturales en el nivel básico, de que la investigación en educación también se debía aprender investigando. Así, tocó integrar a los estudiantes de la nueva generación a proyectos de investigación dirigidos por los profesores. Coincidimos con Justa en una línea de indagación; consideramos que para comprender el trabajo docente no era suficiente realizar observación de clases, como lo habíamos hecho anteriormente (Rockwell y Gálvez, 1982). Era necesario, en palabras de Justa, “trascender la mirada pedagógica” (Ezpeleta, 1992), es decir, usar

conceptos sociales para examinar la institución escolar y su entorno, y desde ahí analizar cómo se configuraban los sucesos observados en las aulas y las versiones relatadas por nuestros interlocutores en campo. Iniciamos así conjuntamente un proyecto llamado “La práctica docente y su contexto institucional y social”, al cual se integraron estudiantes.³

Formamos un grupo unido en torno a la exploración de diversas facetas de una decena de escuelas primarias rurales en el cercano estado de Tlaxcala. Como proyecto etnográfico implicaba estancias en campo, recortadas por los tiempos calendáricos de la docencia, pero intensas en su inmersión en varias escuelas en dos municipios contiguos, en las casas de familias que nos hospedaban, en las oficinas de las administraciones escolares y los establecimientos de las autoridades locales. Durante más de cinco años laboramos en el entretrejo de experiencia de campo y las posibles herramientas conceptuales, en largas horas de discusión en reuniones. La contribución teórica de Justa fue esencial para darle sentido al cúmulo de información que reuníamos en las numerosas estancias de trabajo de campo.

Confrontando el discurso dominante

Los años 1970 habían sido de discusión álgida, como secuela de los movimientos de 1968 y la masacre de estudiantes del 2 de octubre de ese año en México. Muchos intelectuales apuntaban hacia las instituciones educativas como objeto de reflexión obligada. Gran parte de la discusión se centraba en la pertinencia de tres textos destacados basados en realidades situadas en Francia y recientemente traducidos al español: Louis Althusser (1974), Christian Baudelot y Roger Establet (1976) y Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977).⁴ En sus diversas versiones, dieron pie a lo que se denominaba la Teoría de la Reproducción.

En estos textos clásicos se encuentra cierta convergencia, a pesar de las diferentes posturas políticas de sus autores. En la versión de Althusser, la escuela se consideraba el principal “aparato ideológico del Estado”, cuya función era asegurar la reproducción de las condiciones de producción en economías capitalistas. Funcionaba, según el autor, mediante la inculcación de la ideología capitalista en forma práctica, para formar “sujetos” destinados a determinadas clases sociales y oficios. En sus palabras, “[l]a existencia de la ideología y la interpelación de los individuos como sujetos son una sola y misma cosa” (Althusser, 1974: 58). Otro ángulo, desarrollado por Baudelot y Establet (1976), ponía el acento en la estruc-

tura dual del sistema educativo, en la canalización temprana de algunos estudiantes privilegiados hacia las profesiones universitarias, mientras los demás quedaban excluidos y destinados a los rangos laborales inferiores.

En la versión de Bourdieu y Passeron, la reproducción social pasaba por una “violencia simbólica”, consistente en la imposición escolar de una “cultura arbitraria” propia de las clases dominantes. En su versión, los estudiantes tenían una experiencia previa, producto de un “trabajo pedagógico (TP)” familiar, “suficiente para producir un *habitus* como producto de interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse” (Bourdieu y Passeron 1977: 72), es decir, llegaban a la escuela con cierto tipo de “capital cultural”. No obstante, según los autores, solo se valoraba y transmitía la “cultura arbitraria” propia de las clases dominantes y, por ello, el éxito requería contar de antemano con los principios correspondientes. Así, la educación escolar estaba dirigida a los “herederos legítimos” y lograba excluir a quienes no poseían las llaves para apropiarse de ese capital cultural.⁵ De esa manera, concluyeron, la acción pedagógica escolar contribuía por vía de la reproducción cultural a la reproducción social de las relaciones de clase y de poder (Bourdieu y Passeron 1977).

Durante los años setenta, se tendía a dotar a estas teorías de valor universal, es decir, considerarlas válidas para cualquier sistema escolar. No era difícil confirmar su relevancia en los sistemas latinoamericanos, pues en efecto se constataban destinos escolares desiguales en la población juvenil vinculados a sus trayectorias sociales. Ciertamente, esta perspectiva lograba desmentir el ideal liberal de formar una sociedad igualitaria y democrática mediante la extensión de una escuela común a toda la población. Por otra parte, el uso de la teoría de la reproducción solía alinearse con otras posturas críticas a las escuelas públicas. Su mensaje central confluía con algunos escritos de Iván Illich, para abogar por una ‘desescolarización’ y avalar proyectos de educación popular fuera del sector público⁶ (Gómez, 2021:392). Sin embargo, desde la experiencia latinoamericana era necesario relativizar su valor como herramienta conceptual, dada las luchas sociales por la educación escolar.

Quienes nos dedicábamos a tratar de comprender las lógicas del trabajo docente y de la experiencia escolar notábamos incongruencias en la aplicación de las teorías de la reproducción para analizar los complejos fenómenos que investigábamos. Juzgamos equívoco señalar a la educación como explicación central de un proceso tan complejo como la reproducción

social del orden capitalista. Cuestionábamos la fuerte tendencia a considerar a las instituciones educativas exclusivamente como “aparatos ideológicos del Estado” y desestimar todo trabajo pedagógico de los docentes como mecanismo de reproducción de una cultura dominante arbitraria. Era necesario repensar lo que significaba la escolarización desde las realidades que estudiábamos.

Aportaciones conceptuales desde Córdoba

Justa Ezpeleta se integró al DIE cuando esta discusión estaba en su auge en el campo educativo en México, pero llegaba de Argentina con otra experiencia. Había vivido bajo una dictadura, producto del golpe de Estado de 1966-1973 y la crisis política subsecuente durante el último peronismo que llevaría al golpe militar de 1976. También vivió de cerca los movimientos de resistencia popular de esos años y la proscripción y persecución de toda disidencia política.⁷ Los regímenes dictatoriales más bien atacaban al sistema educativo, imponiendo medidas disciplinarias, eliminando carreras consideradas subversivas y ejerciendo una sistemática destitución y desaparición de docentes y estudiantes en el nivel universitario.

De manera similar, otras dictaduras militares del Cono Sur, lejos de usar los sistemas públicos escolares para establecer su dominio cultural, tendían a destruirlos o desincorporarlos del gobierno central. En el caso de Chile, precursor del neoliberalismo, se reducían tiempos y recursos destinados a la educación pública y se favorecía la privatización de los servicios. Ahí no parecía importar que las instituciones educativas públicas fungieran como aparatos de reproducción de las condiciones de producción, ni siquiera se pretendía que formaran a una mano de obra calificada o una clase emprendedora (Núñez, 1983). Las estrategias más bien apuntaban a destruir y desmembrar un sistema educativo popular construido por décadas y, así, impedir el acceso universal a un patrimonio cultural común. Estas tendencias ponían en cuestión la supuesta relación entre estados capitalistas y escuelas como aparatos ideológicos de Estado.

Entre las referencias que Justa Ezpeleta aportaba, se encontraba el trabajo de autores cuyas perspectivas influyeron en algunas posturas que se debatían en esos años en México. La más importante fue la producción del grupo *Pasado y Presente*, liderado por José Aricó y Juan Carlos Portantiero, que también se habían exiliado en México donde continuarían con su proyecto académico-político. Para muchos de quienes habíamos estudiado Ciencias

Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hacia finales de los años 1970, los cursos sobre *El Capital* constituían parte obligada de nuestra formación. El contacto con académicos del exilio argentino y su obra replanteaban las versiones economicistas que predominaban. En el caso de Aricó, nos encontramos, como lo presenta Horacio Crespo “frente a un marxista que considera los textos de Marx desde una perspectiva crítica... [la cual] constituye lo medular de la propuesta intelectual y metodológica del propio Marx, alejándose de la concepción que hace del *corpus* teórico del autor de *El capital* un sistema científico, cerrado y definitivo” (Crespo, 2009:19).

En su libro clave, *Marx y América Latina* (publicado originalmente en 1982; ver también Aricó, 1983), Aricó recuperó textos tardíos del propio Marx sobre la rebelión en Irlanda y las comunas rurales rusas, entre otras. Esos análisis, sostenía el autor, “hicieron estallar en mil pedazos la aparente solidez y homogeneidad de un esquema interpretativo incapaz de dar cuenta de la diversidad, de la profunda diferenciación operada en un mundo al que, según la teoría, el capitalismo estaba destinado a unificar” (Aricó, 2009:87-88). Al mismo tiempo, en esa obra el autor cuestionaba las referencias que Marx hizo sobre América Latina como región “atrasada”, y propuso repensar la historia latinoamericana desde su particularidad, como “la conjunción del combate por la emancipación nacional con el proceso de la lucha de clases” (Aricó, citado por Crespo, 2009:23).

El mensaje que recuperamos en aquel momento era el cuestionamiento de la universalidad de las teorías eurocéntricas: “Para Marx, la clave de los fenómenos sociales debe ser buscada a través de un estudio particularizado de cada uno de ellos, ‘comparándolos luego entre sí’, pero de ningún modo se podrá recurrir al *passe-partout* de una filosofía de la historia, cuya suprema virtud es la de ser suprahistórica” (Aricó, 2009:109).⁸ Para repensar la posición de lo escolar en las formaciones sociales, esta perspectiva nos obligaba a usar la misma perspectiva para analizar la particularidad de las realidades estudiadas y permitía rechazar “el mecanicismo esquemático de una relación entre “estructura” y “superestructura”, resultante de una absolutización teórica” (Crespo, 2009:31).⁹

El trabajo de Aricó nos orientó hacia la lectura de Mariátegui, con su incisivo análisis de la historia del Perú, lugar donde según este autor se sobreponían tres economías (la feudal, la burguesa y la economía comunal andina). Desde un materialismo histórico que retomaba las historias na-

cionales, particularmente de naciones marcadas por un pasado colonial y procesos propios de independencia, Mariátegui pudo reorientar la mirada del materialismo histórico hacia las formaciones sociales latinoamericanas, tomando en cuenta la importancia de la población originaria y de su relación con la tierra.

Retomamos el análisis que el autor hizo en el ensayo “Sobre la instrucción pública” (Mariátegui, 1979), en el cual criticaba la herencia de una educación elitista centrada en la formación de hombres de letras y de leyes. El marxista peruano resaltaba la importancia de los movimientos estudiantiles universitarios de inicios del siglo XX, incluyendo el de Córdoba en 1918, que pugnaban por una educación democrática y autónoma con libertad de Catedra, y cuya influencia se diseminó por buena parte de los países sudamericanos, incluyendo Perú. A la larga, estos movimientos habían contribuido a nuevas configuraciones de las universidades públicas. Mariátegui también nos ampliaba la mirada sobre los problemas de la dominación que no pasan por la escolaridad. Mariátegui sostenía: “Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención tiene que ser el de abolir su servidumbre” (Mariátegui, 1979:133). En nuestro caso, estas contribuciones fueron básicas para repensar el sistema educativo. Se recordaba que la apertura de la educación pública fue, en gran medida, producto de luchas sociales por acceso a la educación, algunas desde finales del virreinato español.¹⁰ La configuración de sistemas educativos no era producto directo de la formación del Estado burgués, era más bien resultado de múltiples demandas de diversos sectores sociales en cada caso particular.

El grupo de *Pasado y Presente* también fue de los primeros del mundo que tomó en serio el pensamiento de Antonio Gramsci. La recuperación de sus *Cuadernos de la cárcel*, publicados en español por Nueva Visión y luego por Juan Pablos en los años 1970 (antes de cualquier edición completa en el mundo anglófono), fueron fundamentales en ese contexto. En particular, permitían matizar la relación compleja entre los Estados y los diversos sectores sociales, en la continua lucha entre sucesivos ‘bloques’ por establecer hegemonías políticas. Con el uso del término “clases subalternas”, era posible establecer distinciones, ubicar alianzas y también resistencias, y no reducir el análisis al esquema dicotómico de clases sociales del marxismo ortodoxo. Gramsci (1979) problematizó la distinción tajante entre

Estado y sociedad civil que ocultaba el entrelazamiento entre ambos en la formación de la hegemonía dominante (Pereyra, 1988). No se trataba de clasificar instituciones en una esfera u otra, sino de comprender cómo convergían ambos –Estado y sociedad civil– en determinados espacios y procesos, incluyendo las escuelas.

De Gramsci recuperamos también conceptos que permitían repensar la esfera cultural sin reducirla a una superestructura reflejo de la estructura económica capitalista, y además superar controversias sobre los conceptos de cultura e ideología. Consideraba las culturas como “abigarradas y heteróclitas” (Gramsci, 1979) y proporcionaba una gama de vocablos que distinguían con mayor sutileza diversos componentes de formaciones culturales históricas y heterogéneas: sentido común, folklore, religión, fe, ciencia, conocimiento, filosofía, concepción del mundo, buen sentido. Por otra parte, comprendía la *praxis* como una relación compleja entre la concepción del mundo y la práctica: “[En el] obrar práctico... se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía” (Gramsci, 1979:29). A la par, relativizaba la ciencia y reconocía el conocimiento como una propiedad genérica de la actividad de todo ser humano (Gramsci, 1979:38), puesto que aunque no se tenga “plena conciencia teórica de su obrar, [este] es un conocimiento del mundo en cuanto transforma” (Gramsci, 1979:19-20). La lectura de Gramsci nos permitió centrar la mirada en las acciones no documentadas observadas en las escuelas, más que en los documentos que las regían, dando así fundamento epistemológico a la perspectiva etnográfica usada en el proyecto. Nos orientó hacia la observación de los actores y sus prácticas, tanto para abordar las diversas temporalidades históricas como para captar la construcción cotidiana de lo escolar (Gómez, 2021; Rockwell, 1987).

En este entorno empezaron a circular textos que mostraban otras lógicas posibles de la escolaridad en la configuración de las naciones de la región. Juan Carlos Tedesco, siempre defensor del valor potencial de las escuelas (Dussel, 2018), publicó una fuerte crítica a las teorías de la reproducción (Tedesco, 1983). En México, Carlos Pereyra propuso una interpretación inspirada también en las cordobesas de Gramsci: “Medios de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son «aparatos ideológicos de Estado», son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de

clases” (Pereyra, 1988:56). Esta formulación fue clave para comprender lo que ocurre en espacios escolares. Un pequeño texto de Emilio de Ipola, también cercano al grupo de *Pasado y Presente*, con el título de “La Bemba” (De Ipola, 1983), ofrecía una metáfora de los límites del control dominante incluso en instituciones penales. Por otra parte, John Holloway (1980) había abordado la relación entre el Estado y la lucha cotidiana y se volvió referente clave del proyecto.

Fue importante, para llegar a la comprensión de la particularidad de cada escuela, revisar conceptos de la cotidianeidad. En esta línea resultó valioso un texto de Agnes Heller (1977), que nos recomendó nuestra colega Antonia Candela. A diferencia de usos comunes del concepto de “lo cotidiano” como una esfera privada, Heller articulaba la vida cotidiana con la reproducción social, entendida como un proceso que ocurre a diferentes escalas y en sentidos diversos. La lectura de Heller también ofrecía una interpretación distinta del sujeto, centrada en la capacidad personal y colectiva de apropiarse selectivamente de los recursos necesarios para la reproducción de la vida cotidiana. Así, Justa propuso entender a los actores educativos como “sujetos enteros” (Ezpeleta, 1989), es decir como personas con actividades y recursos en diversos ámbitos sociales que necesariamente cruzaban su “ser maestro” o “ser estudiante”. Con ello se descartaba toda la sociología parsoniana con sus conceptos de “funciones” y de “roles” definidos en un “sistema social”, para comprender las relaciones y los procesos contradictorios que dan lugar a formaciones sociales históricas.

Construyendo otro objeto de conocimiento

Desde estas perspectivas nos pareció ineludible construir un nuevo “objeto de conocimiento” (Rockwell y Ezpeleta, 1983), es decir, utilizar esa serie de conceptos para dar cuenta de las realidades escolares que estudiábamos. En la investigación educativa basada en la documentación disponible (la legislación y las políticas explícitas, las prescripciones curriculares y pedagógicas publicadas) se construía una historia del sistema escolar nacional que marcaba puntos de discontinuidad según determinadas reformas o figuras emblemáticas que daban cierta coherencia a la narración. Al considerar las escuelas en su particularidad, descubrimos que:

[...] con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma ma-

terial, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela. (Rockwell y Ezpeleta, 1983:37).

En nuestras reflexiones iniciales intentamos abrir espacios conceptuales necesarios para observar procesos escolares que no se podrían atribuir a políticas o prácticas del Estado. La experiencia de trabajo de campo en las primarias nos permitió documentar procesos que desentonaban con algunas de las certezas reproductivistas. Destacaba la insistencia de Justa en reconocer la heterogeneidad, y por lo tanto, los riesgos de hablar de la “Escuela”, vocablo que hacía abstracción de esa heterogeneidad. De hecho, “pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Siguiendo la orientación de Aricó, era necesario estudiar lo particular de cada una; Justa enunció varios sentidos en que eran “singulares”:

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad (Ezpeleta y Rockwell, 1983:70).

Empezamos a unir evidencias para proponer, en consonancia con lo planteado en los textos que revisamos, un concepto de *construcción social* como forma de integrar la historicidad y la participación de diversos actores sociales en los espacios escolares. La vida cotidiana escolar observada no necesariamente correspondía a las normas estatales ni operaba con recursos estatales. Muchas prácticas eran producto de los conocimientos y esfuerzos locales de quienes convivían y trabajaban en ellas a diario.

En este esfuerzo, optamos por trabajar sobre procesos, un enfoque emergente más dinámico y relacional que la identificación de funciones. Varios procesos se habían propuesto en otros estudios de sociología como “socialización”, “institucionalización” y “estructuración”. Sin embargo, preferimos mantener la mirada en “una relación en constante construcción

y negociación en función de circunstancias precisas. En ésta se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:72). En un inicio, para dar cuenta de la compleja relación entre el Estado y las clases subalternas en los ámbitos escolares, privilegiamos dos procesos. Por una parte, interpretamos una serie de “interacciones y mecanismos y acciones observables y recurrentes” como expresión de un proceso de *control estatal* que constituía parcialmente la realidad de las escuelas. Veíamos que se entrecruzaban varios poderes, y en ese sentido el control estatal era siempre parcial y negociado, mediado por los diversos actores administrativos situados entre el gobierno central y la gestión escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1983: *passim*).

El segundo proceso que destacamos fue *apropiación*, retomado sobre todo de Heller (1977). Se daban procesos de apropiación en múltiples direcciones, por ejemplo, desde las comunidades y las familias que sentían suyas las escuelas, y desde alumnos que se apropiaban no solo de conocimientos sino también de espacios y tiempos para sus propias actividades. Los docentes y directores escolares también se apropiaban de elementos de las culturas locales para integrarlas a las prácticas escolares, como costumbres y celebraciones. Sin duda las autoridades, según las configuraciones estatales de cada periodo, intentaban controlar el quehacer social en función de ciertos intereses: como mantener la estabilidad, lograr el consenso sobre el orden social e incluso vigilar la obligatoriedad escolar. No obstante, también notábamos una distinción importante en la esfera educativa que permitía apreciar esa apropiación multidireccional:

A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde [...] la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y “folklórico”, el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase (Ezpeleta y Rockwell, 1983:70).

Considerar la construcción social reforzaba nuestra convicción de que las escuelas nunca son iguales. Sus historias particulares eran producto de

negociaciones diversas entre las comunidades y las autoridades educativas, entre docentes y familias, que le daban a cada una un sello distinto. En las zonas semi-rurales en las que realizamos el trabajo de campo, pobladas por “campesinos-obreros”, la coexistencia de trabajos proletarios, mundos mercantiles y proyectos sostenidos por el común de los vecinos recordaba las lecciones de Mariátegui. La historia se observaba en los edificios escolares que debían mucho a los recursos y al trabajo de varias generaciones de padres de familia. Algunos habían sido financiados y construidos según los planes propios de la población atendida, otros fueron producto de inversiones “tripartitas” entre la comunidad, la entidad y la federación, y se atenían a los planos de la agencia constructora nacional. Pero en general, las comunidades defendían sus escuelas, como un legado expresado en relatos de los abuelos y en la memoria de quienes había cargado cada piedra colocada en los primeros edificios que se conservaban junto con los más recientes construidos con un modelo homogéneo de la federación.

También se observaba una construcción singular en las apropiaciones y transformaciones de los contenidos programados por las autoridades educativas, al convertirse en prácticas y discursos en la interacción entre docentes y alumnos en cada salón de clases. Las formas de interacción entre el director y su personal, entre los docentes y los alumnos estaban atravesadas por estos procesos de apropiación y de negociación constante, que producían diversas experiencias escolares y, por ende, diversos aprendizajes. Si bien había fragmentos de ideologías estatales, siempre se encontraban dispersas y referidas a diferentes momentos de la historia nacional. Se encontraban alusiones a doctrinas religiosas mezcladas con las ideas socialistas de los años 1930 y con las novedades transmitidas por las televisoras. No se presentaba una “cultura arbitraria dominante” de manera coherente, pues emergían en el trabajo cotidiano todo tipo de conocimientos y certezas locales y personales. Los contenidos y las interpretaciones de lo que se enseñaba eran más bien amalgamas de los recursos culturales locales y nacionales recolectados por cada docente, demandados por los padres de familia, y reconocidos o rechazados por los alumnos. En las escuelas más rurales durante los recreos, no faltaban niños y niñas que hablaran en su lengua local, una variante del náhuatl.

Las escuelas rurales no parecían ser espacios cercados, confinados, con esa “autonomía relativa” legítima que, según insistían Bourdieu y Passeron, les permitía ser guardianes de la única cultura valorada en el mercado

simbólico. Eran espacios abiertos, porosos, con veredas que atravesaban las bardas escolares, pues siempre entraban y salían personas o colectivos portadores de objetos, saberes y demandas diversas. Las comunidades, en esos años, mantenían cierto poder en relación con lo que se permitía hacer en los planteles escolares, puesto que asumían una parte del costo de su operación. Las escuelas que conocimos eran espacios de convergencia y contienda entre poderes dominantes y las luchas de las clases subalternas. Este núcleo abrió un abanico de líneas de investigación que continuarían durante años.

¿Cómo entender esa práctica cotidiana tan heterogénea? Para Justa se trataba de un “lugar de encuentro de múltiples determinaciones” (Ezpeleta, 1989). La idea paraguas de ver los contextos abrió más vetas de las que era posible abarcar. Entre ellas destacaba el dominio de la comunidad, no como unidad cohesionada idealizada sino como espacio de varios colectivos involucrados en negociar y sostener el trabajo cotidiano y su espacio físico. Lo que se encontraba en las negociaciones era el juego entre demandar o ceder la “gratuidad de la educación pública” ofrecida por el gobierno (Mercado, 1995). La gestión escolar, el lugar de los directores y los supervisores también contaba en el desenlace de esas negociaciones, y llevaba a cierta posibilidad de que las familias seleccionaran entre opciones cercanas según las condiciones ofrecidas.

Por otra parte, aun sin salir del entorno escolar, la presencia de la sección local del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) incidía en la vida cotidiana, en las jerarquizaciones internas del personal y las negociaciones de docentes por sus propios derechos. Esta presencia reflejaba un doble escalafón, que aprovechaban algunos maestros para escalar a los puestos administrativos y cargos políticos paralelos al sistema escolar (Sandoval, 1995). Cada establecimiento se encontraba además inserto en el aparato administrativo, aunque era difícil ver algo que pareciera “sistema” en este sentido. Las autoridades educativas estaban bastante distantes, aunque los directores acudían a ellas cada quincena a entregar informes; en cambio, a diario se acercaban a las autoridades locales, nombrados por las asambleas o los padres de familia, que vigilaban a las escuelas.

La noción inicial de *práctica docente* se fue transformando en un concepto de *trabajo docente*, y fue necesario documentar las “condiciones invisibles” (Ezpeleta, 1992) de esta labor. En las escuelas estudiadas, los

maestros asumían, por ejemplo, una enorme cantidad de tareas extraenseñanza no documentadas pero necesarias para sostener el quehacer diario. Estudiar esta dimensión del trabajo docente requirió reconstruirla a partir de mil y un detalles (Aguilar, 1995).¹¹ La influencia de múltiples historias de formación docente desmentía la noción de un perfil uniforme como “normalistas”, pues las disposiciones de los profesores eran distintas según hubieran ingresado al servicio como bachilleres, como egresados de las normales rurales o urbanas o bien, de la escuela de educación especial. De hecho, en los años 1980 muchos maestros habían recibido su título ya laborando, por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que atendía a maestros en servicio sin formación previa. Otros docentes seguían recibiendo diversos cursos durante fines de semana o las vacaciones, algunos en carreras ajenas a la pedagogía. En parte, por estos diversos itinerarios de generaciones de docentes, se veía continuamente la integración en la práctica de los saberes acumulados a lo largo de sus vidas junto con apropiaciones parciales de las nuevas directrices y el uso selectivo de los libros gratuitos ofrecidos por la última reforma educativa (Rockwell, 1982).

Las personas que ejercían la docencia en primaria no eran únicamente maestros; en cada uno se podía combinar una excepcional gama de experiencias, como ser a la vez artesanos, músicos o pequeños comerciantes. Estas experiencias se integraban con un saber docente construido en el trabajo y una integración al gremio magisterial que aseguraba la continuidad de la tarea diaria escolar. “Este proceso contradictorio de conformación de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como ‘agente reproductor de la ideología del Estado’” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:82). Los maestros en estas escuelas, tanto por su origen rural como por su situación como trabajadores, también eran parte de las clases subalternas. En el periodo de este proyecto emergían movimientos gremiales frente al Estado en demanda de derechos laborales, pero también en defensa de la educación pública. Por otra parte, se enfrentaban a un complejo aparato estatal que ejercía controles, a la vez arbitrarios o negociables. Esta dimensión institucional apuntaba a otro complejo objeto de conocimiento, la gestión de la educación pública y sus efectos pedagógicos, que Justa Ezpeleta desarrolló en sus investigaciones posteriores (Ezpeleta y Furlan, 1992).

El interjuego entre los procesos de control y apropiación admitía reconocer desenlaces distintos en cada caso. Así, planteamos “que, si bien se

dan la reproducción de relaciones y el control sociales, también ocurren la apropiación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, y las resistencias frente a los poderes establecidos” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:72). En el fondo, entendimos que existen numerosos procesos que se entrecruzan en la vida de cualquier escuela, y no únicamente “la reproducción”.

Reflexiones contemporáneas

Entre los años 1980 y la actualidad, la configuración tanto nacional como global de la escolaridad se ha transformado profundamente. Quienes sostienen que “las escuelas y la práctica docente no cambian” no cuentan con evidencias para demostrarlo, pues simplemente el entorno digital ha modificado los mecanismos de control que intensifican el trabajo docente y fragmentan la experiencia cotidiana de maestros y alumnos. Los contextos sociales han cambiado de manera drástica, si consideramos las consecuencias de una criminalidad soterrada o abiertamente violenta así como las catástrofes ambientales y sanitarias que han llevado al cierre temporal o definitivo de miles de escuelas sobre todo en los medios rurales. ¿Cómo pensar en la escolarización ante estos cambios históricos? Me parece que la respuesta la resumió bien Horacio Crespo, con referencia al grupo *Pasado y Presente*, pues hace falta “una asimilación radical de un pensamiento en desarrollo, en construcción permanente, abierto, refractario a cualquier congelamiento sistematizador” (Crespo, 2009:21). La pregunta queda abierta: ¿qué de lo que construimos conceptualmente en aquel contexto de los años 1980 puede aún ser útil para estudiar la coyuntura educativa actual? Remito a una formulación elaborada hace años.

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano (Ezpeleta y Rockwell, 1983:84).

Vistas así, las escuelas siguen siendo escenarios donde se enfrentan diversos colectivos de la sociedad civil a controles estatales cambiantes; son lugares en los que la lucha política se despliega cotidianamente. Si esta aseveración es aún válida, nos obliga a defender la educación pública y al gremio magisterial, no solo como reclamo de la obligación estatal de respetar un derecho logrado, sino también como una continua y explícita demanda popular.

La trayectoria de Justa Ezpeleta ha sido fundamental a lo largo de los años. Sus aportaciones han marcado generaciones de egresados del DIE, y sus textos continúan provocando preguntas en una configuración educativa actual. Como ella enfatizó desde un inicio, es necesario mantener el compromiso de historizar y contextualizar el estudio de lo singular de las escuelas como espacios donde confluyen o se confrontan procesos estatales con las acciones de múltiples sujetos individuales o colectivos para construir la vida escolar.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² La maestra Ezpeleta había sido expulsada de la Universidad Nacional de Córdoba por su militancia política, y en 1976 se exilió en México, justo después del nuevo golpe de Estado que instaló la Junta Militar que duró hasta 1983. En ese momento estábamos como profesores en el DIE, entre otros, Antonia Candela (física), Olac Fuentes (filósofo), Grecia Gálvez (psicóloga), María de Ibarrola (socióloga), y una servidora (historiadora, estudiando antropología). Eduardo Weiss (pedagogo y sociólogo) se integraría poco después.

³ Las estudiantes que concluyeron sus tesis dentro del proyecto fueron Ruth Mercado, Etelvina Sandoval y Citlali Aguilar.

⁴ La producción subsecuente de esos autores franceses, y otros del mundo anglo merece mayor atención, pero fueron esos tres textos iniciales los que más impactaron en el campo de la investigación educativa en nuestra región en esos años.

⁵ En palabras de los autores: la productividad del trabajo pedagógico escolar, “tiende a

estar en función de la distancia entre el *habitus* primario inculcado por el TP primario en los diferentes grupos o clases y el *habitus* inculcado por el TP dominante [...]” (Bourdieu y Passeron 1977:86).

⁶ Los movimientos de educación popular, entendida en esos años como educación fuera de los aparatos escolares, debían mucho a las experiencias educativas de resistencia frente a las dictaduras en Brasil y Chile, inspiradas en los textos de Freire. En el siglo XIX y al inicio del XX, en cambio, el concepto de “educación popular” se refería a la promulgación de la escolarización pública y gratuita para toda la población.

⁷ Puede consultarse una síntesis en el texto “La última dictadura militar argentina. Fases y estrategias (1976-1983)” (Águila, 2023); ver también el artículo de Sebastián Gómez, en este número de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

⁸ Recuperamos este giro epistemológico en varios artículos, incluyendo Ezpeleta y Rockwell, 1986.

⁹ Otra lectura coincidente y clave fue la de Edward Palmer Thompson (Thompson,

1989), quien mostraba la historia particular de la construcción social de la clase trabajadora en Inglaterra durante el periodo de la revolución industrial.

¹⁰ En México, estas historias tenían sus correlatos. El movimiento revolucionario mexicano, en su vertiente radical de los Flores Magón, había presentado como demanda social central la apertura universal laica y gratuita de escuelas en *El Programa del Partido Liberal Mexicano y Manifiesto a la Nación de 1906* (<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/CH6.pdf>). De manera similar, el movimiento estudiantil

del '68 en México, podría entenderse como una lucha fundamentada en gran parte en la formación política recibida en las universidades públicas. Durante esos años, desde luego, también se constató la emergencia de movimientos magisteriales que demandaban una educación popular, democrática y realmente gratuita.

¹¹ Los capítulos de Mercado, Sandoval y Aguilar, publicados en 1995 (Rockwell, 1995), se derivan de sus tesis de maestría, completados entre 1985 y 1986, en el contexto del proyecto que codirigimos. Disponibles en la biblioteca del DIE.

Referencias

- Águila, Gabriela (2023). “La última dictadura militar, Argentina, *Nueva Sociedad*, núm. 308. Disponible en: <https://www.nuso.org/articulo/308-la-ultima-dictadura-militar-argentina/>
- Aguilar, Citlali (1995). “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 120-144.
- Althusser, Louis (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión (original publicado en 1970).
- Aricó, José (1983). “Marx y América Latina”, *Nueva Sociedad*, núm. 66, pp. 47-58.
- Aricó, José (2009). *Marx y América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica trabajo (original publicado en 1982).
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI Editores (original publicado en 1971).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Editorial Laia (original publicado en 1970).
- Crespo, Horacio (2009). “El marxismo latinoamericano de Aricó. La búsqueda de la autonomía de lo político en la *falla* de Marx”, en Aricó, José, *Marx y América Latina*, 2ª ed., pp. 9-48, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Ipola, Emilio (1983). “La Bemba”, en *Ideología y discurso populista* (capítulo 7), Buenos Aires: Folios.
- Dussel, Inés (2018). “Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo, Reflexiones sobre un recorrido intelectual”, *Revista del IICE*, vol. 43, pp. 39-52.
- Ezpeleta, Justa (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*, col. Cuadernos de Investigación núm. 20, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>

- Ezpeleta, Justa (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, *Nueva Antropología*, vol. 12, núm. 42, pp. 27-42.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, julio-septiembre, pp. 70-80. Disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num37.html>
- Ezpeleta Justa y Rockwell, Elsie (1986). *Pesquisa participante*, São Paulo: Cortez Editora. Disponible en: <https://pdfcoffee.com/ezpeleta-justa-amp-rockwell-elsie-pesquisa-participante-pdf-free.html>
- Ezpeleta, Justa y Furlan, Alfredo (comps.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Gómez, Sebastián Jorge (2021). “Notas sobre los itinerarios de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell en los años 60, 70 y 80. Los usos de Antonio Gramsci en la construcción de una etnografía educativa”, *Astrolabio*, núm. 26, pp. 373-401.
- Gramsci, Antonio (1979). *Cuadernos de la cárcel, vol. 3: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Ciudad de México: Juan Pablos.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Holloway, John (1980). “El Estado y la lucha cotidiana”, *Cuadernos Políticos*, núm. 24, pp. 8-28. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num24.html>
- Mariátegui, José Carlos (1979). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Ciudad de México: ERA (original publicado en 1928).
- Mercado, Ruth (1995). “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 58-87.
- Núñez, Iván (1983). “Educación y régimen autoritario. El caso de Chile: 1973-1982”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, núm. 3, pp. 105-115.
- Pereyra, Carlos (1988). “Gramsci: Estado y sociedad civil”, *Cuadernos Políticos*, núm. 54/55, pp. 52-60. Disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num54.html>
- Rockwell, Elsie (1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, col Cuadernos de Investigación núm. 4, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, Elsie (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*, col. Cuadernos de Investigación, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie y Gálvez, Grecia (1982). “Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo”, *Educación*, núm. 42, pp. 97-139.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 12, pp. 35-50. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>.

- Sandoval, Etelvina (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización", en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 88-118.
- Tedesco, Juan Carlos (1983). "Crítica al reproductivismo educativo", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 59-69. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num37.html>
- Thompson, Edward Palmer (1989). *La formación de la clase obrera inglesa*, Barcelona: Ediciones Crítica.

Artículo recibido: 25 de enero de 2025

Aceptado: 26 de febrero de 2025